CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves

Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

sur le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire

---

Juillet 2010

Québec

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation du présent avis à un comité *ad hoc* composé des personnes suivantes :

Édouard Malenfant, président du comité *ad hoc*, membre du Conseil et directeur général de l'Externat Saint-Jean-Eudes

Julie Desjardins, membre de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et vice-doyenne à la formation à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Josette Grégoire, membre de la Commission de l'enseignement secondaire et agente de développement à l'École des parents à la Commission scolaire des Navigateurs

Joane L. Tremblay, conseillère pédagogique de français au primaire à la Commission scolaire de la Capitale

Bonnie Mitchell, membre du Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010 et directrice d'école primaire à la Commission scolaire New Frontiers St. Willibrord et Centre d'apprentissage communautaire

Jean-François Parent, membre de la Commission de l'enseignement secondaire et directeur de l'école primaire Élisabeth-Turgeon à la Commission scolaire des Phares

Mélanie Rhainds, membre de la Commission de l'enseignement secondaire et directrice adjointe à l'école secondaire La Camaradière à la Commission scolaire de la Capitale

Diane Talbot, membre de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et enseignante à l'école de la Petite-Bourgogne à la Commission scolaire de Montréal

Coordination, rédaction et recherche

Catherine Lebossé, coordonnatrice du comité *ad hoc* et agente de recherche, Direction des études et de la recherche (DER)

Collaboration à la recherche et à la rédaction

Niambi Batiotila, agent de recherche (DER)
Francine Richard, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement secondaire

Recherche

Caroline Gaudreault, agente de recherche (DER)
Annie Jacques, agente de recherche (DER)
Caroline Labrecque, agente de recherche (DER)

Soutien technique

Secrétariat : France Robitaille

Documentation et recherche : Daves Couture

Édition : Johanne Méthot

Soutien informatique : Diane Pichette

Révision linguistique : Carole Pâquet

Avis adopté à la 585e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, tenue en juillet 2010.

ISBN : 978-2-550-59679-0
Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2010

© Gouvernement du Québec, 2010

Toute demande de reproduction doit être faite au Service de la gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : préscolaire et primaire, secondaire, collégial, enseignement et recherche universitaires, éducation des adultes et formation continue. Le Conseil compte également un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport que le Conseil doit transmettre tous les deux ans à la ministre, qui le dépose par la suite à l'Assemblée nationale.

Ce sont près d'une centaine de personnes qui, par leur engagement citoyen, et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 LE CONTEXTE DES MODIFICATIONS PROPOSÉES 5

CHAPITRE 2 LE CADRE D'ANALYSE DU CONSEIL 11

CHAPITRE 3 LES MODIFICATIONS CONCERNANT LA NATURE DES APPRENTISSAGES ET LES ÉLÉMENTS ÉVALUÉS 13

3.1 LA MISE EN ÉVIDENCE DES CONNAISSANCES ET LE RETRAIT DE LA PRÉCISION SUR LES DEUX TYPES DE COMPÉTENCES 13

CHAPITRE 4 LES MODIFICATIONS CONCERNANT LES NORMES ET LES MODALITÉS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES 19

4.1 UN BULLETIN *UNIQUE* DONT LE CONTENU ET LA PÉRIODICITÉ SONT PRESCRITS 19

4.1.1 Le contenu des bulletins *uniques* 19

4.1.2 La périodicité des bulletins 30

4.2 LE REMPLACEMENT DU BILAN DES APPRENTISSAGES PAR UN 4E BULLETIN 34

4.3 LE CADRE D'ÉVALUATION ET LES MÉCANISMES DE CONSTITUTION DES RÉSULTATS 38

4.3.1 Un nouveau cadre d'évaluation 38

4.3.2 La constitution du résultat disciplinaire 39

4.3.3 Le seuil de réussite de 60 % pour chaque matière 41

4.4 L'adaptation de l'évaluation pour certains élèves 45

CHAPITRE 5 LA MODIFICATION CONCERNANT LES INFORMATIONS TRANSMISES À L'ÉLÈVE ET AUX PARENTS AU REGARD DES NORMES ET DES MODALITÉS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES 47

5.1 LES NORMES ET LES MODALITÉS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES 47

5.2 LE BULLETIN : UN OUTIL DE COMMUNICATION DESTINÉ AUX ÉLÈVES ET À LEURS PARENTS 49

CHAPITRE 6 LA DISPOSITION CONCERNANT L'ENTRÉE EN VIGUEUR DU RÈGLEMENT 51

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS 55

BIBLIOGRAPHIE 59

ANNEXE 1 Lettre de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport à la présidente du Conseil supérieur de l'éducation (juin 2010) et projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire 63

ANNEXE 2 Lettre de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport à la présidente du Conseil supérieur de l'éducation (juin 2007) 79

ANNEXE 3 Liste des organismes consultés par le Conseil supérieur de l'éducation 83

ANNEXE 4 Extrait de l'Avis sur les projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle (avril 2010) 87

ANNEXE 5 Distinction entre l'évaluation traditionnelle et le nouveau processus d'évaluation 91

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 95

Introduction

Le présent avis porte sur le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire publié le 11 juin 2010 dans la *Gazette officielle du Québec*. Conformément à l'article 10.1 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et à l'article 458 de la Loi sur l'instruction publique, le Conseil doit produire un avis à l'intention de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et il dispose d'un délai maximal de 45 jours pour le faire.

Les modifications proposées dans le projet de règlement portent principalement sur l'évaluation des apprentissages. Ce projet propose notamment d'instaurer un bulletin *unique*. Il fixe des normes portant sur la manière de constituer et de présenter les résultats dans le bulletin en plus de rendre obligatoires l'évaluation des connaissances et la transmission aux parents des normes et modalités d'évaluation des apprentissages dès le début de l'année scolaire. La date d'entrée en vigueur de ces modifications serait le 1er septembre 2010. Dans sa lettre adressée au Conseil, la ministre exprime sa volonté de mieux informer les élèves et leurs parents à l'égard des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages, mais également de simplifier les pratiques en vigueur sur le plan de l'évaluation des apprentissages[1].

L'examen des modifications ainsi que tous les commentaires recueillis auprès des acteurs du milieu scolaire démontrent que les changements proposés vont bien au-delà de l'instauration d'un bulletin *unique*, de l'amélioration de l'information transmise aux parents et de la simplification des pratiques d'évaluation. Les changements proposés, notamment ceux qui touchent les cycles d'apprentissage, les compétences et l'évaluation, auraient inévitablement une incidence sur la façon d'enseigner, nécessitant encore de nouvelles adaptations de la part du personnel scolaire alors même que l'implantation du Programme vient tout juste d'être complétée avec son application en 5e secondaire. De plus, les changements proposés sont-ils vraiment pertinents? Sur quels recherches et constats s'appuie-t-on pour faire de telles modifications? Quels seront les effets de ces changements sur la réussite des élèves et sur leur persévérance, sachant qu'il s'agit là des principales visées à l'origine du renouveau pédagogique et de l'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise?

Le Conseil reconnaît que l'évaluation des apprentissages pose encore de nombreux défis et que des ajustements sont nécessaires notamment pour simplifier la tâche du personnel enseignant qui, par exemple doit composer avec de nombreuses compétences au primaire ou, avec un nombre élevé d'élèves au secondaire. Tout cela exige de travailler davantage en concertation notamment lors de l'élaboration du bilan des apprentissages. Cependant, si l'on souhaite que l'évaluation demeure au service des apprentissages et de la réussite des élèves, les ajustements qui devraient être apportés doivent être cohérents avec les encadrements en vigueur,

1. Voir la lettre de la ministre (juin 2010) à l'annexe 1.

notamment le Programme de formation de l'école québécoise. De plus, ces ajustements doivent s'appuyer sur l'expertise du personnel enseignant et être rigoureusement et méthodiquement planifiés, évalués et encadrés. Par ailleurs, ils doivent tenir compte des modalités d'organisation du travail ainsi que de la planification des apprentissages effectuée par le personnel enseignant, notamment au regard de leur évaluation.

Rappelons que, en 2007, la ministre, déjà préoccupée par l'évaluation des apprentissages et par la présentation des résultats scolaires dans le bulletin, avait formulé deux demandes au Conseil[2]. La première, dans le cadre d'un projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire portait notamment sur l'expression des compétences en termes usuels dans le bulletin, la présentation des résultats de l'élève sous la forme de pourcentages, l'introduction de la moyenne de groupe ainsi que la possibilité de prolonger un cycle d'apprentissage à la fin ou au cours du cycle. La seconde était formulée en ces termes :

> Par ailleurs, devant les préoccupations de certains relativement à l'approche par compétences et au niveau d'acquisition des connaissances par les élèves, je demande au Conseil de produire un deuxième avis dans lequel sera examinée la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève dans le bulletin et le bilan des apprentissages.

Comme nous le verrons, certains passages de ces deux avis[3] seront cités en guise de rappel des positions du Conseil.

Pour élaborer le présent avis, le Conseil a formé un comité de travail auquel il a confié le mandat d'examiner les modifications proposées et d'en dégager les principaux enjeux. La composition de ce comité est présentée en page de garde. Malgré le délai imparti de 45 jours[4] accordé à toutes les personnes et à tous les organismes désireux de se prononcer sur le projet de règlement et le début de la saison estivale, le Conseil a jugé important de recueillir les commentaires des acteurs touchés par ce projet de règlement. C'est pourquoi il a mené une consultation auprès des principaux organismes[5] du milieu de l'éducation. Le Conseil a également tenu à consulter les membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire ainsi que les membres de la Commission de l'enseignement secondaire. Le Conseil remercie vivement tous les organismes et toutes les personnes qui ont collaboré aux travaux et tient à souligner leur engagement en cette période estivale. Tant du côté des organismes consultés que du côté des membres de ses instances, le taux de participation est supérieur à 60 %. Le Conseil interprète cette forte mobilisation comme un signe démontrant à quel point les acteurs se sont sentis interpellés par les modifications proposées.

---

2. Voir la lettre de la ministre (juin 2007) à l'annexe 2.
3. Conseil supérieur de l'éducation, Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport, Québec, Le Conseil, 2007, 35 p. ; Conseil supérieur de l'éducation, Rendre compte des connaissances acquises par l'élève: prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté : avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Le Conseil, 2008, 74 p.
4. La parution à la Gazette officielle a été faite le 11 juin 2010 et les avis devaient être acheminés à la ministre au plus tard le 26 juillet 2010.
5. Voir la liste des organismes sollicités pour cette consultation à l'annexe 3.

Le présent avis comprend 6 chapitres. Le premier présente quelques repères chronologiques en vue de faciliter la compréhension des modifications réglementaires proposées, en situant le contexte dans lequel elles s'inscrivent. Le deuxième chapitre expose le cadre d'analyse sur lequel le Conseil appuie son examen du projet de modification du régime pédagogique à l'étude. Les trois chapitres suivants sont construits de la même façon. La nature des modifications proposées est tout d'abord présentée, puis le Conseil fait état des commentaires qu'elles suscitent chez les organismes consultés. Il présente ensuite ses positions à la lumière du cadre d'analyse énoncé précédemment. Le premier de ces chapitres traite des modifications concernant la nature des apprentissages et les éléments évalués. Le second présente l'ensemble des modifications concernant les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages (bulletin, bilan des apprentissages, cadre d'évaluation, mécanismes de constitution des résultats). Le troisième traite des modifications concernant l'information transmise aux élèves et à leurs parents au regard des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages. Un chapitre spécifique est consacré à la disposition relative à l'entrée en vigueur du règlement. En conclusion, le Conseil rappelle les principaux enjeux soulevés par ce projet de règlement et réaffirme les principes qui ont guidé sa réflexion et qui soutiennent ses recommandations.

CHAPITRE 1 Le contexte des modifications proposées

Dans sa lettre adressée au Conseil supérieur de l'éducation (CSE), la ministre explique de la façon suivante les visées poursuivies dans les modifications réglementaires proposées :

> « Le projet de règlement vise notamment :
> - à rendre obligatoire l'évaluation des connaissances;
> - à simplifier les pratiques en vigueur sur le plan de l'évaluation des apprentissages;
> - à établir un bulletin *unique*;
> - à permettre aux élèves et aux parents d'être mieux informés à l'égard de l'évaluation des apprentissages qui sera appliquée en cours d'année scolaire;
> - à étendre à d'autres catégories d'élèves le pouvoir de la commission scolaire de les exempter de l'application de dispositions relatives au bulletin[6]. »

Avant d'examiner les modifications, le Conseil juge opportun de rappeler très brièvement l'origine de la réforme actuelle – appelée depuis 2005 Renouveau pédagogique –, la nature du Programme de formation de l'école québécoise ainsi que les ajustements qui ont été nécessaires sur le plan des encadrements en matière d'évaluation des apprentissages.

De la réforme de l'éducation à l'élaboration d'un nouveau programme de formation

L'égalité des chances et la réussite du plus grand nombre sont au cœur même du projet qui anime la société québécoise depuis les *États généraux sur l'éducation* en 1996. À la suite du bilan critique des résultats de la scolarisation observée à ce moment-là et des nouveaux enjeux de la société québécoise, l'objectif était de revoir entièrement l'organisation et les priorités du système éducatif québécois.

Trois grandes visées sont, aux yeux du Conseil, à la base de la réforme qui s'en est suivie :

- une école plus juste du point de vue de l'égalité des chances, donc plus propice à la réussite de tous et à la lutte contre le décrochage scolaire;
- un programme scolaire plus étoffé, moins éparpillé, plus exigeant sur les savoirs de base essentiels;
- une plus grande cohérence et convergence entre les éléments du curriculum.

Le Programme de formation constitue l'un des éléments majeurs mis en place pour concrétiser ces visées, c'est-à-dire un programme recentré sur les savoirs de base essentiels qui présente des exigences élevées sur le plan de l'intégration des savoirs et une préoccupation de rehaussement culturel des contenus. De plus, le Programme laisse au personnel enseignant une marge de manœuvre et un espace de jugement professionnel, en cohérence avec la professionnalisation de la profession enseignante.

6. Voir la lettre de la ministre à l'annexe 1.

Dans son avis intitulé *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté,* élaboré en réponse à la demande de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le Conseil rappelait brièvement les arguments qui ont présidé au choix d'un programme élaboré par compétences.

> L'élaboration de programmes à partir d'une approche par compétences n'est pas une décision exclusive à la société québécoise : « D'une manière générale [...] les compétences sont au cœur de toutes les tendances actuelles des réformes en éducation (Braslavsky, 2001; OCDE, 2001; UNESCO, 2004) » (cité dans Jonnaert, 2006) et Houchot et autres, 2007. Mais quelles sont les raisons qui expliquent cette tendance? Pourquoi un programme élaboré par compétences?
>
> [...]
>
> Le choix de l'approche par compétences comme base d'élaboration du Programme résulterait également d'un bilan critique des effets des programmes précédents, formulés par objectifs.
>
> Concernant ces limites, on mentionne, par exemple :
> - « une perspective analytique poussée qui conduit à une prolifération d'objectifs;
> - un morcellement des connaissances;
> - un accent mis sur des objectifs atteignables à court terme et une centration sur l'évaluation au détriment de l'apprentissage;
> - une priorité accordée aux contenus et moins aux processus de pensée qui en permettent l'appropriation;
> - le développement des habiletés élémentaires au détriment des habiletés intellectuelles plus complexes;
> - le peu d'utilité et de possibilités de transfert des acquis scolaires » (CSE, 2003, p. 14).
>
> Ce choix découlerait également d'un bilan critique des résultats de la scolarisation, notamment au regard du nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage et en situation d'échec et du taux de décrochage.
>
> Finalement, le choix de l'approche par compétences comme base d'élaboration du Programme résulterait de la prise en compte de travaux de recherche récents en sciences de l'éducation, notamment, qui ont permis de mieux tenir compte de la complexité de la dynamique de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que de mieux comprendre le phénomène de la motivation scolaire et son importance dans la réussite éducative (CSE, 2008, p. 10-11).

Le fait de rappeler les principaux arguments évoqués pour expliquer le fondement des choix qui ont présidé à l'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise ne signifie pas que le Conseil considère que ce programme est sans failles ni que son appropriation s'est faite et continue de se faire sans heurts. Les controverses relayées par les médias relativement à la réforme en témoignent. Toutefois, force est de constater que la mise en œuvre d'un programme de formation, si différent du précédent, constitue un changement majeur qui nécessite du temps et comporte inévitablement des écueils.

Dans son avis intitulé *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial* (CSE, 2010b), le Conseil notait le passage du curriculum officiel au curriculum enseigné

qui repose sur une nécessaire appropriation du renouveau pédagogique par le personnel enseignant. Or, le Conseil souscrit à la vision de Lessard (2007) pour qui une réforme doit être transformée au fur et à mesure de sa réalisation lorsque les acteurs s'investissent dans la mise en œuvre des changements qu'elle sous-tend en modifiant leurs pratiques pédagogiques et évaluatives. Les ajustements à apporter à une réforme devraient donc être inspirés de l'expérience des enseignants, notamment des difficultés rencontrées et des défis qu'ils doivent relever.

Un nouveau régime pédagogique

L'implantation du renouveau s'est accompagnée, en 2000, d'un nouveau Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ainsi que d'une politique et d'un plan d'action en matière d'adaptation scolaire (ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1999b, 1999a). Par la suite, le Régime pédagogique a été l'objet de modifications successives, notamment en ce qui a trait au cheminement scolaire de l'élève, à certaines modalités de communication entre l'école et les parents, dont le bulletin, à l'expression des notes en pourcentage et à la moyenne de groupe. Le dernier avis du Conseil portant sur le projet de règlement visant à modifier ce régime pédagogique faisait justement état de ces modifications[7] (CSE, 2010a).

Le Programme de formation de l'école québécoise implanté à partir de 2000 dans les écoles primaires du Québec, exigeait une refonte complète de la politique d'évaluation des apprentissages alors en vigueur. La nouvelle politique, tout comme son plan de mise en œuvre, paraît en 2003 (MEQ, 2003b, 2003a). Elle avait pour objet de permettre des ajustements aux pratiques évaluatives en cohérence avec l'approche par compétences qui a cours dans le Programme de formation de l'école québécoise. Cette politique proposait une vision commune de l'évaluation des apprentissages, une vision qui prend en compte la nature et les exigences du nouveau programme, de même que les particularités de chacun des ordres ou des secteurs d'enseignement.

De nouveaux outils d'évaluation

C'est en septembre 2005 que le nouveau programme fut implanté au premier cycle du secondaire. Depuis tout juste un an, il l'a été en 5e secondaire, soit depuis la rentrée 2009.

Afin de fournir des balises au personnel enseignant et aux autres personnes responsables de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, dont les directions d'école, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a élaboré des cadres de référence. Celui destiné à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire est paru en 2002 (MEQ, 2002), soit deux ans après le lancement du nouveau programme. Un projet de Cadre de référence pour le secondaire a été validé au printemps 2005 et sa version préliminaire diffusée en 2006 (MELS, 2006). Notons que les cadres actuellement en vigueur ne tiennent pas compte des

7. Cet extrait est reproduit à l'annexe 4.

modifications apportées au Régime pédagogique en 2008 concernant notamment le bulletin chiffré et la constitution du résultat disciplinaire puisque aucune nouvelle édition n'a été publiée depuis.

Par ailleurs, pour compléter les documents que sont la Politique d'évaluation et les Cadres de référence, le Ministère a élaboré plusieurs outils afin de soutenir le personnel enseignant dans l'évaluation des apprentissages, notamment les échelles des niveaux de compétences disciplinaires. La première version des échelles de compétences du primaire, produite en 2002, n'était pas prescrite. Ces premières échelles illustraient avant tout la progression de chacune des compétences sur un continuum et avaient pour fonction première l'aide à l'apprentissage. Les nouvelles échelles du primaire, publiées en 2008, ainsi que celles du secondaire étaient dorénavant prescrites par le régime pédagogique pour situer le niveau de compétence atteint par les élèves à la fin de chacun des cycles, en vue d'établir le bilan des apprentissages (article 30.1). Voici comment le MELS les présentait en 2008 :

> La plupart des pays vérifient au moyen d'épreuves uniformes le niveau atteint dans certaines matières. Ces épreuves existent au Québec, mais « nous faisons maintenant un pas de plus en demandant aux enseignants de produire un bilan des apprentissages à l'aide des échelles des niveaux de compétences, qui représentent les standards officiels de développement des compétences établies par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans toutes les disciplines et à chacun des cycles d'apprentissage. » (KRAKOW, 2008)

En 2006, le rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique reconnaît clairement les difficultés relatives à l'appropriation des principes de l'évaluation dans une approche par compétences. Parallèlement, un comité sur la politique d'évaluation des apprentissages est mis sur pieds pour proposer des pistes de solution afin d'assurer la mise en œuvre de cette politique, ce qui donne lieu à la production de fiches thématiques d'information dont le but est de clarifier plusieurs aspects de l'évaluation des apprentissages : l'évaluation des compétences transversales, la valeur accordée au jugement professionnel des enseignants, l'évaluation des compétences disciplinaires et la place des connaissances, la différenciation de l'évaluation, le cheminement scolaire de l'élève. Le Ministère, pour sa part, a créé des outils supplémentaires dans le but de soutenir l'évaluation des apprentissages tels que des exemples de situations d'apprentissage et d'évaluation, des prototypes d'épreuves et des exemples qui illustrent les échelles des niveaux de compétences. De plus, depuis 2007, un projet d'évaluation du renouveau à l'enseignement secondaire, nommé projet ERES[8], est mené par une équipe de recherche de l'Université Laval, en collaboration avec le MELS. Toutes ces démarches témoignent du souci constant du Ministère de soutenir l'appropriation et la mise en œuvre des nouvelles pratiques en matière d'évaluation des compétences en y consacrant d'importantes ressources financières et humaines depuis plus d'une décennie.

8. Ce projet vise à répondre à la question suivante : « Dans quelle mesure l'application du programme de formation au secondaire permet-elle aux élèves d'accroître leur engagement dans les apprentissages, d'acquérir les connaissances disciplinaires, de développer les compétences visées et d'améliorer leur motivation et leur réussite scolaires?». À ce jour, des résultats ont été publiés sur plusieurs sujets : L'origine et le déroulement du projet ERES (septembre 2008); Le point de vue des parents sur les moyens utilisés par l'école pour communiquer les résultats scolaires de leur enfant (avril 2009); Le développement et l'évaluation des compétences transversales (juin 2010) et L'adhésion aux grands principes du renouveau pédagogique et l'implantation au premier cycle du secondaire des services et programmes relevant de ce renouveau du point de vue des directions d'école (juin 2010).

Un processus d'élaboration des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages

Par ailleurs, si les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages sont mentionnées dans la Loi sur l'instruction publique depuis 1997, ce n'est que quelques années plus tard que les équipes-écoles se sont penchées sur ce nouveau chantier. Là encore, le Ministère s'est efforcé d'outiller les écoles en produisant un guide d'accompagnement (MELS, 2005). Ce guide, qui propose une démarche pas à pas, a en quelque sorte amorcé le mouvement en soutenant les écoles dans la définition de leurs propres normes et modalités d'évaluation.

Des ajouts au Programme de formation de l'école québécoise

Plus récemment, le Ministère a publié la Progression des apprentissages en français, langue d'enseignement au primaire (MELS, 2008c). Ce document est un ajout au Programme de formation de l'école québécoise destiné au personnel enseignant. Son but est de préciser les connaissances (savoirs essentiels) que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser chaque année du primaire. Une telle progression est prévue pour chaque matière aux différents ordres d'enseignement :

> Un travail d'adaptation similaire est également en train d'être réalisé pour les programmes de chacune des autres matières afin d'établir clairement les connaissances que les élèves doivent acquérir. Cette opération nécessitera aussi la révision des encadrements qui sont en vigueur présentement en matière d'évaluation des apprentissages pour que les pratiques à cet égard et les tables de conversion tiennent compte de ces connaissances. (MELS, 2010)

Dans le but de faciliter la compréhension des apprentissages par les parents, le MELS a également publié, en 2008, un *addenda* au Programme de formation de l'école québécoise contenant les libellés des compétences en termes usuels :

> Ce document fait partie intégrante du Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, tel que la ministre l'a établi.
>
> Ce document présente chacune des compétences prévues au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Les compétences déjà formulées dans le Programme de formation sont reprises dans un langage usuel. Cette formulation devra être utilisée dans les communications aux parents, notamment dans le bulletin scolaire et le bilan des apprentissages (MELS, 2008a).

Enfin, chaque année, et ce, depuis 2007-2008, les instructions annuelles contiennent les tables de conversion qui doivent être utilisées pour établir les résultats disciplinaires dans les bulletins et les bilans des apprentissages à l'enseignement primaire et secondaire. Ce changement ainsi que l'*addenda* mentionné précédemment découlent des modifications apportées au Régime pédagogique de 2007 qui ont rendu obligatoire la présentation des résultats dans le bulletin par une note en pourcentage et l'ajout de la moyenne de groupe.

Le projet de règlement actuellement à l'étude proposerait des modifications qui supposent d'importants changements en ce qui à trait à la nature des apprentissages et aux éléments évalués, aux normes et aux modalités d'évaluation des apprentissages, ainsi que la communication de ces informations aux élèves et à leurs parents. Autant de changements qui

auraient une incidence directe sur le travail quotidien du personnel enseignant c'est-à-dire sur leur planification, leur enseignement et leur évaluation des apprentissages. Tous ces changements entreraient en vigueur le 1er septembre 2010.

CHAPITRE 2 Le cadre d'analyse du Conseil

Avant de présenter les principes sur lesquels il a appuyé son analyse, le Conseil tient à rappeler la nature du Régime pédagogique ainsi que les éléments à considérer avant de lui apporter tout changement majeur.

Dans son dernier avis portant sur des modifications au Régime pédagogique, le Conseil rappelle la nature de cet encadrement. Il s'agit : « [...d']un véritable contrat éducatif entre les acteurs de l'éducation et l'État » (CSE, 2010a).

En effet, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, tout comme les autres régimes pédagogiques, détermine les modalités d'application de la Loi sur l'instruction publique (LIP); c'est-à-dire le cadre organisationnel des services éducatifs. À ce titre, le Régime pédagogique propose une vision commune de l'application de la LIP, une vision partagée par les acteurs et qui témoigne de ce que doit être une formation pertinente, de qualité. Pour ce faire, il doit bénéficier d'une certaine stabilité. De plus, les changements importants que l'État souhaite y apporter devraient se réaliser avec la participation des acteurs du réseau, qui sont des partenaires de premier ordre.

Enfin, le Conseil réaffirme ce qu'il disait en 1995, à savoir que « tout changement substantiel [du Régime pédagogique] doit reposer sur des bases solides et se réaliser dans une perspective éducative [...]. Un tel changement requiert trois conditions :

- qu'on ait, au départ, procédé à une analyse diagnostique de l'état de la situation et bien identifié le problème;
- qu'on mène, en cours de route, une consultation et un débat larges avec tous les acteurs concernés autour des enjeux reconnus et des mesures préconisées;
- qu'on rattache finalement les modifications envisagées à une vision d'ensemble des objectifs et finalités poursuivis, autrement dit à une politique éducative cohérente et à une perspective à moyen et à long termes.

Tout changement qui touche à l'économie et à l'équilibre du régime des études doit aussi faire suite à une analyse et à une évaluation d'ordre éducatif et consister essentiellement en une réponse proprement éducative, visant ainsi à améliorer la formation poursuivie dans le curriculum » (CSE, 1995, p. 4).

Par conséquent, les modifications proposées doivent s'inscrire dans l'esprit d'un **contrat éducatif** (ce qu'est le Régime pédagogique) qui résulte d'une vision partagée par les acteurs et qui accorde une place prépondérante à la prise en compte des besoins des élèves en vue de la réussite du plus grand nombre.

Pour analyser les modifications proposées dans le projet de règlement, le Conseil s'est donc appuyé sur des principes et puisque ces modifications n'impliquent pas de changement aux autres encadrements que sont la Loi sur l'instruction publique, le Programme de formation de l'école québécoise et la Politique d'évaluation des apprentissages, le Conseil estime que ces modifications doivent :

1. être **cohérentes** avec les visées éducatives du Renouveau, en particulier au regard :

    a. du maintien d'exigences de haut niveau, notamment par le développement des compétences de l'élève;

    b. de la prise en compte de la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves, notamment par l'organisation en cycles;

    c. d'une évaluation au service de l'apprentissage et de la réussite qui s'appuie sur le jugement professionnel du personnel enseignant;

2. **prendre appui** sur les acquis de tous les acteurs scolaires et les parents qui se sont engagés dans l'implantation du Renouveau depuis plus d'une décennie et sur les résultats de recherche. **Inscrire** ces changements dans une perspective de consolidation des pratiques en matière d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences;

3. **respecter** les responsabilités confiées au palier local (autonomie) en matière pédagogique et de reddition de comptes.

Par ailleurs, les modifications proposées pour rendre compte des apprentissages acquis par l'élève doivent :

4. prendre en compte des exigences de **faisabilité**, notamment au regard des pratiques enseignantes, des contraintes de système et de la disponibilité des outils nécessaires à l'évaluation des apprentissages.

Finalement, le Conseil tient à rappeler l'importance qu'il accorde à la collaboration des parents. À cet égard, il a maintes fois exprimé le rôle essentiel de la communication pour concrétiser cette collaboration d'où l'importance d'informer régulièrement les parents du travail réalisé en classe et du cheminement de l'élève, et ce, tout au long de l'année. La diversification des modes de communication est importante, le bulletin n'étant qu'un outil parmi tant d'autres pour rendre compte des apprentissages faits par l'élève. Rappelons que le Conseil a préconisé l'utilisation de d'autres moyens de communications avec les parents tels que : travaux, cahier d'activités, projets, portfolio, note à l'agenda, devoirs, contact téléphonique, etc.

CHAPITRE 3 Les modifications[9] concernant la nature des apprentissages et les éléments évalués

Ce chapitre regroupe les modifications ayant trait à la nature des apprentissages et aux éléments qui se doivent d'être évalués.

3.1 La mise en évidence des connaissances et le retrait de la précision sur les deux types de compétences

La première modification proposée touche l'article 15; article qui précise la notion de cycle. Elle consisterait :

- d'une part, à préciser les acquisitions que font les élèves au cours de cette période d'apprentissage qu'est le cycle en ajoutant le terme « connaissances »;
- d'autre part, à retirer la précision sur les deux types de compétences présentes dans le Programme de formation de l'école québécoise :

> 15. L'enseignement primaire s'organise sur 3 cycles de 2 ans chacun.
>
> L'enseignement secondaire s'organise sur 2 cycles : le premier s'étend sur 2 années scolaires; le deuxième s'étend sur 3 années scolaires.
>
> Le cycle est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences ~~disciplinaires et transversales~~ **et [de] connaissances** leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs.

La deuxième modification, dans le 1er alinéa de l'article 28 qui définit l'évaluation, préciserait ce que doit considérer l'enseignant lorsqu'il porte un jugement sur les apprentissages de l'élève :

> 28. L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, **soit des connaissances et des compétences**, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et, le cas échéant, administratives.
> [...]

Dans les deux cas, il s'agit de nommer explicitement les connaissances comme faisant partie intégrante, d'une part, des apprentissages de l'élève et, d'autre part, des éléments évalués. Précisons que dans le Régime pédagogique actuellement en vigueur, le terme « connaissances » n'apparaît pas.

Avec le retrait de la précision sur les deux types de compétences, les expressions « compétences disciplinaires » et « compétences transversales » ne figureraient plus dans aucun article du Régime pédagogique.

9. Légende : Les extraits du Régime pédagogique sont systématiquement présentés dans des encadrés et annotés de la façon suivante :
   - les éléments modifiés sont surlignés;
   - les retraits sont surlignés et biffés;
   - les ajouts sont surlignés et mis en caractères gras.

➔ En ce qui a trait à la mise en évidence des connaissances

Commentaires des organismes consultés

La majorité des organismes qui ont répondu à la consultation du Conseil supérieur de l'éducation sont en désaccord avec la modification proposée. Ces organismes considèrent que l'évaluation des connaissances est nécessairement déjà prise en compte dans l'évaluation des compétences, l'élève ne pouvant développer une compétence sans maîtriser les connaissances qui y sont associées. La modification aurait donc comme effet, selon eux, de donner une prépondérance aux connaissances au détriment des compétences. Une place trop importante accordée à l'évaluation des connaissances influencerait la façon d'enseigner en classe : les enseignantes et les enseignants se sentiraient contraints d'accorder une attention importante, voire exclusive, à ce qui est évalué. Tout en reconnaissant l'importance que le bulletin soit formulé dans un langage clair et accessible, ils rappellent qu'il ne doit pas être en rupture avec le curriculum. Sur ce chapitre, les organismes soulignent des enjeux importants de cohérence avec le Programme de formation de l'école québécoise : on passe d'un programme de développement de compétences à un programme de développement de compétences et de connaissances. Ces organismes considèrent que cette modification n'est pas de nature à soutenir la poursuite de l'appropriation du Programme de formation par les acteurs concernés, par ailleurs bien engagée. Elle aurait plutôt pour effet d'augmenter l'ambigüité et d'alourdir le processus d'évaluation. Ils craignent un retour aux pratiques du passé (ex. : examens à choix multiples) et à une vision que ne partagent pas les acteurs, puisqu'elle n'est pas adaptée aux enjeux du développement de l'avenir du Québec.

Certains organismes qui sont en accord avec la modification considèrent que cela va de soi, les connaissances étant présentes dans une approche par compétences. Cette précision correspond à la pratique actuelle où l'on tient forcément compte des connaissances dans l'évaluation des compétences. Ils y voient une « révision de nature cosmétique » qui permet une mise au point sur les problèmes de communication entourant la mise en place du renouveau.

Enfin, quelques organismes sont en accord avec la modification proposée. Elle répond à une de leurs demandes soit le fait de pouvoir évaluer les connaissances. Pour plusieurs de ces organismes, la manifestation des compétences nécessite l'utilisation des connaissances et la modification proposée rendrait leur évaluation légitime. En outre, ceux-ci considèrent que la mise en œuvre des compétences sans référence plus explicite aux connaissances, amènerait les élèves à ne pas investir dans leur acquisition. Cependant, pour un de ces organismes, la modification proposée, quoique dans la direction souhaitée, ne permettrait pas d'indiquer clairement que l'objectif poursuivi en évaluation est d'assurer l'acquisition d'un socle national de connaissances et, par conséquent, de confirmer la primauté de l'évaluation des connaissances.

Positions du Conseil

Le Conseil prend acte de l'intention de rendre visibles les connaissances dans le Régime pédagogique. Toutefois, il considère que la formulation retenue ajoute plus d'ambigüité en présentant les connaissances et les compétences comme des éléments distincts. Pourtant, la définition du concept de compétence retenu dans le Programme de formation de l'école québécoise présente clairement les connaissances comme une ressource mobilisée par l'exercice d'une compétence :

> « Le concept de compétence retenu dans le Programme de formation se définit comme suit : un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources [connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perception de l'élève]. Par savoir agir, on entend la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante. Un programme axé sur le développement des compétences vise, entre autres choses, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est aussi une forme d'agir. » (MEQ, 2001, p. 4-5)

Dans l'avis *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève* élaboré à la demande de la ministre en 2008, le Conseil démontrait comment l'approche par compétences est étroitement liée à l'acquisition de connaissances. En voici un rappel :

> **Ce qu'on doit retenir quant à la place des connaissances acquises par l'élève dans une approche par compétences**
>
> Le Conseil a examiné la place des connaissances dans une approche par compétences et leur articulation avec ces dernières. Cette question a été étudiée selon trois points de vue : celui de la littérature sur le développement des compétences, celui du Programme de formation de l'école québécoise et celui des pratiques de 35 enseignants. Dans les trois cas, on observe que les savoirs et les contenus de formation sont omniprésents :
>
> - La littérature scientifique affirme que les compétences ne peuvent s'exercer sans le recours aux connaissances de l'élève.
> - Le Programme de formation de l'école québécoise fournit un répertoire de savoirs essentiels et de contenus de formation qui doivent être acquis à la fin de chacun des cycles.
> - L'élaboration des normes et modalités d'évaluation des apprentissages permet aux équipes cycles et aux membres du personnel enseignant de répartir dans le temps le travail sur tous les éléments prescrits du Programme (compétences disciplinaires, savoirs essentiels et contenus de formation, compétences transversales et domaines généraux de formation).
> - Les enseignants rencontrés prennent en compte ces savoirs et ces contenus de formation à la fois dans leur planification, dans la réalisation des situations d'apprentissage et dans l'évaluation.
>
> [...] L'acquisition de connaissances est incontournable, mais elle n'est plus une fin en soi. Le Programme exige non seulement que l'élève acquière des connaissances, mais aussi qu'il soit en mesure de les utiliser de manière appropriée, dans le cadre de situations réalistes qui s'apparentent à celles de la vie courante. (CSE, 2008, p. 24-25)

Cet avis expliquait également pourquoi l'évaluation des compétences témoigne nécessairement de l'acquisition des connaissances :

> L'évaluation de l'état de développement des compétences témoigne nécessairement de l'acquisition (ou de la non-acquisition) de connaissances par l'élève. C'est l'avis d'auteurs comme Scallon (2004), c'est ce qu'indiquent les documents ministériels sur le sujet et c'est également l'avis de plusieurs des enseignants rencontrés dans le cadre de l'élaboration de cet avis. Les fondements de cette affirmation résident dans la démarche d'évaluation de l'état de développement des compétences.
>
> [...]
>
> Évaluer l'état de développement d'une compétence signifie donc vérifier si l'élève est en mesure de mobiliser les ressources nécessaires (dont ses connaissances) pour réaliser une tâche nouvelle d'un certain niveau de complexité. Si l'élève réussit la tâche avec succès, cela signifie qu'il a acquis les connaissances nécessaires et qu'il sait les mobiliser et les orchestrer afin de réaliser une tâche de manière appropriée. [...] L'évaluation de l'état de développement des compétences suppose que l'on observe aussi l'état des connaissances de l'élève au regard de la tâche.
>
> Cependant, l'inverse n'est pas vrai : évaluer l'acquisition d'un savoir ou d'un contenu ne donne pas d'indication sur la capacité de l'élève de l'utiliser dans le cadre d'une tâche nouvelle et complexe. [...] Les observations de l'enseignant pendant la réalisation de la tâche, les exercices réalisés dans d'autres contextes et, dans certains cas, l'utilisation d'examens pour vérifier l'acquisition de connaissances peuvent permettre d'identifier la nature du problème. En effet, l'enseignant a planifié des activités en fonction d'un arrimage entre les savoirs essentiels ou contenus de formation et les compétences, a mis en œuvre ces activités, a observé ses élèves, a pris de nombreuses notes et a évalué leurs productions. Ainsi, l'enseignant qui possède un ensemble d'informations lui permettant de porter un jugement à la fois sur le développement des compétences et sur l'acquisition des savoirs et contenus par l'élève peut bien identifier les savoirs essentiels et contenus de formation acquis ou non acquis par l'élève.
>
> Par conséquent, la réponse à la question « L'évaluation des compétences témoigne-t-elle de l'acquisition de connaissances par l'élève? » est oui, parce que les compétences ne peuvent s'exercer que si l'élève a recours à ses connaissances. Les situations d'apprentissage sont conçues pour que l'élève doive exercer certaines compétences et mobiliser certaines connaissances pour réaliser la tâche avec succès.
>
> Toutefois, pour connaître la nature précise des connaissances acquises ou non par l'élève pendant une période donnée, il faut consulter ses productions ou se renseigner auprès de l'enseignant. Cette information se trouve, en effet, dans la planification de ce dernier ainsi que dans le corpus d'information qu'il recueille au moment de l'évaluation. (CSE, 2008, p. 25-26)

Le Conseil souhaite attirer l'attention de la ministre sur le risque de réintroduire une évaluation des connaissances hors contexte. Tout comme en 2008, le Conseil considère que cette pratique, si elle était utilisée par les milieux scolaires, entraînerait une certaine ambigüité ou une incohérence, car elle entre en conflit avec le Programme de formation de l'école québécoise et ne soutiendrait pas le processus d'appropriation du programme dans lequel le personnel enseignant est actuellement engagé. Cette pratique aurait pour effet de juxtaposer deux processus d'évaluation différents dont le résultat figurerait dans le bulletin.

L'un porterait sur la quantité de connaissances acquises par l'élève et l'autre, sur son niveau de développement des compétences, soit sa capacité de mobiliser un ensemble de ressources (dont ses connaissances) afin de réaliser adéquatement une tâche complexe.

L'évaluation hors contexte des connaissances acquises par l'élève appellerait un retour des évaluations antérieures qui mesurent la quantité de connaissances acquises par l'élève. Il s'agit d'une perspective d'accumulation des savoirs ou des contenus hors contexte et non de mobilisation de ces savoirs dans un contexte authentique. [...] Cette évaluation est compatible avec les programmes d'études antérieurs, élaborés par objectifs. Cependant, dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise, ce type d'examen n'a de sens que dans un but de régulation, c'est-à-dire d'ajustement des activités pédagogiques par l'enseignant. Le programme actuel vise le développement des compétences, c'est-à-dire la mobilisation des connaissances de l'élève dans la réalisation d'une tâche signifiante d'une certaine complexité. Les distinctions entre les pratiques d'évaluation compatibles avec les programmes d'études antérieurs et celles qui sont cohérentes par rapport au Programme de formation de l'école québécoise sont explicitées dans différents ouvrages qui portent sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, notamment dans ceux de Scallon (2004) et de Durand et Chouinard (2006)[10]. (CSE, 2008, p. 43)

Enfin, à la lumière des commentaires formulés par les membres de ses instances et plusieurs organismes, le Conseil constate que l'appropriation de l'approche par compétences est bien engagée et que le milieu scolaire tient au Programme de formation de l'école québécoise dans sa facture actuelle avec l'approche par compétences qui le caractérise et qui, selon les acteurs, permet non seulement l'acquisition de connaissances, mais également l'acquisition d'habiletés complexes. Le personnel enseignant, malgré les difficultés rencontrées, est de plus en plus à l'aise avec cette approche ainsi qu'avec le processus d'évaluation qu'elle exige. Il serait donc souhaitable de poursuivre en ce sens tout en s'appuyant sur les pratiques efficaces et l'expertise du milieu scolaire pour continuer à soutenir les acteurs particulièrement en matière d'évaluation des apprentissages.

➔ **En ce qui a trait au retrait de la précision sur le type de compétences**

Commentaires des organismes consultés

De façon générale, qu'ils soient en faveur ou non de cette modification, les organismes qui se sont prononcés sur cette modification ont indiqué les effets que le retrait de la distinction entre compétences transversales et compétences disciplinaires aurait plus particulièrement sur les compétences transversales.

Ainsi, la majorité des organismes s'opposent au retrait de la précision qui aurait pour effet de diminuer l'importance accordée à l'évaluation des compétences transversales et d'accroître la confusion tout en laissant « présumer de la disparition de l'objectif de développer des compétences transversales ». Ils déplorent qu'avec la modification proposée aucun article ne ferait mention des compétences transversales alors qu'elles font toujours partie du Programme

10. L'annexe 5 présente le point de vue de Durand et Chouinard (2006) sur cette distinction.

de formation de l'école québécoise et en constituent l'un des éléments importants. Enfin, tout en reconnaissant les difficultés d'évaluation propres aux compétences transversales, un organisme a fait valoir que la solution n'est pas de diminuer l'importance accordée à leur évaluation, mais plutôt de travailler à apporter les correctifs requis.

À l'inverse, des organismes sont en accord avec la modification, justement parce qu'elle a pour conséquence de diminuer l'importance des compétences transversales. L'un considère que cette modification va dans le sens d'une plus grande place accordée à l'évaluation des connaissances. L'autre fait valoir que le commentaire apparaissant dans le bulletin n'ajoute rien de plus et que, par conséquent, l'évaluation des compétences transversales pourrait être tout simplement abandonnée.

Positions du Conseil

À l'instar des propos tenus dans des avis antérieurs (2007a: 2007b), le Conseil reconnaît les difficultés que pose l'évaluation des compétences, et plus particulièrement l'évaluation des compétences transversales. Néanmoins, il considère que le Programme de formation de l'école québécoise réserve une place substantielle à la notion de compétence disciplinaire et que les compétences transversales sont importantes, non seulement au regard de la formation tout au long de la vie, mais également par leur contribution au développement de compétences disciplinaires de haut niveau.

Rappelons à cet égard que :

> Dans le rapport des États généraux, publié en 1996, on signale la nécessité de rehausser la qualité du curriculum et que l'école contribue non seulement à l'acquisition de connaissances disciplinaires, mais également au développement chez l'élève de compétences plus générales. Celles-ci se réfèrent à des connaissances de nature méthodologique, qui correspondent à des habiletés méthodologiques et à des capacités intellectuelles supérieures, à des attitudes fondamentales favorisant l'apprentissage tout au long de la vie ainsi qu'aux savoir-faire qui facilitent l'accomplissement des tâches et qui sont nécessaires dans les nouvelles situations de travail. (CSE, 2007b, p. 32)

C'est pourquoi le Conseil réitère l'importance de préciser la nature des compétences dans le Régime pédagogique – dans les articles où il est question de compétences — c'est-à-dire qu'il s'agit de compétences disciplinaires et de compétences transversales.

CHAPITRE 4 Les modifications concernant les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages

Les modifications proposées dans le présent chapitre touchent plus particulièrement la prescription d'un bulletin *unique*, qui est en fait un *format* unique et qui se décline en quatre bulletins distincts comportant chacun quelques particularités : un pour l'éducation préscolaire, un pour le primaire et un pour chaque cycle du secondaire; le contenu et la périodicité de ce bulletin *unique*; le remplacement du bilan des apprentissages par un 4e bulletin; le cadre d'évaluation et des mécanismes de constitution des résultats; ainsi que l'adaptation du bulletin.

4.1 Un bulletin *unique* dont le contenu et la périodicité sont prescrits

Une modification majeure de ce projet de règlement consiste à établir un bulletin *unique* qui comporte des particularités pour l'éducation préscolaire, pour le primaire et pour chaque cycle du secondaire.

Cette modification entraînerait le remplacement des articles 30 à 30.3, qui décrivent actuellement ce que doivent contenir au minimum un bulletin et un bilan des apprentissages, par de nouveaux articles et par des annexes qui présentent les bulletins prescrits pour chaque ordre d'enseignement

> [La proposition modifierait le Régime pédagogique par l'ajout de quatre annexes, soit les quatre bulletins proposés, que l'on trouve dans le projet de règlement, voir annexe 1 du présent avis]
>
> **Annexes IV; V; VI et VII**

4.1.1 Le contenu des bulletins *uniques*

À l'intérieur des différents bulletins proposés en annexe du projet de règlement, nous retrouverions la majorité des éléments obligatoires actuellement inclus dans l'article 30 relatifs à ce qui suit : l'identification de l'année, l'école, la classe, l'élève, ses parents, le personnel enseignant, les matières ou les cours suivis, l'assiduité de l'élève, la commission scolaire, la direction scolaire, le résultat et la moyenne de groupe. Cela rendrait inutile l'énumération de ces éléments dans le texte.

Ce sont les alinéas relatifs à l'état du développement des compétences, les modalités pour établir ce niveau de développement et le résultat pour chaque matière enseignée qui subiraient des modifications substantielles, comme nous le verrons au point 4.3. Cadre d'évaluation et mécanismes de constitution des résultats.

Par ailleurs, on assisterait à l'ajout d'une section intitulée « Autres commentaires » sur chacun des bulletins proposés.

De plus, le nombre de compétences qui figureraient dans les bulletins de l'enseignement primaire et dans ceux de l'enseignement secondaire serait réduit :

- **pour les compétences disciplinaires :** en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique, plusieurs notes seraient attribuées, soit une pour chaque compétence; pour les autres matières obligatoires ou à option, une seule note globale, appelée résultat disciplinaire, serait attribuée en se référant au cadre d'évaluation[11];

- **pour les compétences transversales :** quatre compétences transversales seraient inscrites plutôt que neuf soit *exercer son jugement critique, organiser son travail, savoir communiquer* et *travailler en équipe*. Un commentaire serait requis pour deux d'entre elles au moins deux fois par année.

Dans le projet de règlement, les articles décrivant le bulletin seraient les suivants :

- **à l'éducation préscolaire :**

> **30. Le bulletin scolaire de l'éducation préscolaire doit être conforme à celui présenté à l'annexe IV[12] et contenir tous les renseignements [qui figurent] à ses sections 1 et 2 et, s'il s'agit du dernier bulletin de l'année scolaire, à sa section 4.**
>
> **Les résultats présentés dans la section 2 de ce bulletin doivent indiquer l'état du développement des compétences propres au programme d'activités de l'éducation préscolaire, si ces compétences ont fait l'objet d'une évaluation ou, s'il s'agit du dernier bulletin de l'année scolaire, l'indication du niveau de développement atteint par l'élève pour chacune des compétences propres au programme d'activités de l'éducation préscolaire.**
>
> **L'état du développement des compétences et l'indication du niveau de développement des compétences s'appuient sur le cadre d'évaluation des apprentissages afférent au programme d'activités de l'éducation préscolaire établi par le ministre.**

- **à l'enseignement primaire et secondaire :**

> **30.1. Les bulletins scolaires de l'enseignement primaire et du premier ou du second cycle de l'enseignement secondaire doivent être conformes à ceux présentés aux annexes V à VII[13], selon le cas. Ils doivent contenir tous les renseignements figurant à leurs sections 1 à 3 et, s'il s'agit du dernier bulletin de l'année scolaire de l'enseignement primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire, à leur section 5.**
>
> **Les résultats présentés dans la section 2 de ces bulletins doivent comprendre :**
>
> **1° le résultat disciplinaire de l'élève et la moyenne du groupe pour chaque matière enseignée, exprimés en pourcentage;**

11. Dans le projet de règlement, il est question du cadre d'évaluation des apprentissages afférent au programme d'activités de l'éducation préscolaire (dernier alinéa de l'article 30) et du cadre d'évaluation des apprentissages afférent aux programmes d'études (6e alinéa de l'article 30.1). Notons que le cadre d'évaluation sera abordé plus précisément au point 4.3.
12. Voir le projet de règlement présenté à l'annexe 1.
13. Voir le projet de règlement présenté à l'annexe 1.

2° le résultat obtenu par l'élève, exprimé en pourcentage, pour les compétences propres aux programmes d'études établis pour les matières langue d'enseignement, langue seconde et mathématique, si ces compétences ont fait l'objet d'une évaluation;

3° le résultat obtenu par l'élève de l'enseignement secondaire, exprimé en pourcentage, pour les volets théoriques et pratiques des programmes d'études établis pour les matières obligatoires et [des matières] à option à caractère scientifique, à l'exclusion de mathématique, telles science et technologie et applications technologiques et scientifiques.

Ces résultats s'appuient sur le cadre d'évaluation des apprentissages afférent aux programmes d'études établis par le ministre.

Le dernier bulletin de l'année scolaire comprend en outre le résultat disciplinaire final de l'élève et la moyenne finale du groupe pour chaque matière enseignée, exprimés en pourcentage, ainsi que, en cas de réussite d'un élève du secondaire, les unités afférentes à ces matières.

→ En ce qui a trait au bulletin unique

Commentaires des organismes consultés

La majorité des organismes, sans être opposés à une certaine uniformité dans le bulletin, se questionnent sur la nécessité d'imposer un modèle unique et ils émettent des réserves quant aux éléments prescrits et à la latitude que conserveraient les écoles. Ainsi, on souligne qu'un formulaire identique pour toutes les écoles du Québec, comme c'est le cas en Ontario, en Angleterre et en France, comporte des avantages. Si l'on « juge que les parents seront soulagés de l'apparition d'un bulletin uniforme pour tous les enfants d'un même niveau au Québec » et que l'orientation « facilitera une compréhension commune du bulletin scolaire », on indique toutefois qu'il faudrait apporter quelques changements aux modèles proposés. D'autres organismes précisent que, même s'ils sont en faveur du bulletin *unique*, celui-ci ne devrait pas être utilisé comme un outil de comparaison entre établissements. Enfin, un seul organisme s'oppose formellement à l'instauration d'un bulletin *unique*, et ce, pour deux raisons. D'une part cette modification est reçue comme une atteinte inacceptable à l'autonomie des écoles, autonomie nécessaire à leur engagement dans leur milieu. D'autre part, pour que la communication soit claire avec les parents et sans ambigüité, il est essentiel que le bulletin reflète les méthodes de l'école, y compris celles qui mettent en œuvre des approches pédagogiques originales éprouvées, ce que ne permettrait pas ce bulletin *unique*.

Dans une position minoritaire, des organismes sont totalement en accord avec l'instauration d'un bulletin *unique*, dans la mesure où « l'harmonisation faciliterait une compréhension du cheminement de l'élève pour tous les intervenants : parents, personnel enseignant, directions scolaires, commissions scolaires ».

Plusieurs organismes émettent des commentaires relatifs à la perte d'autonomie des établissements. Ils auraient préféré qu'on laisse plus de latitude aux écoles, à l'intérieur d'un cadre défini. À ce propos, on rappelle que le projet de loi 180 modifiant la LIP et les

changements qui ont découlé de son adoption ont eu un effet sur la décentralisation de plusieurs objets, dont les bulletins. Le Ministère a demandé aux équipes-écoles et aux commissions scolaires de se concerter pour élaborer un bulletin qui réponde aux besoins des élèves et des parents de leur milieu, ce qui a été fait au cours des dernières années. Et maintenant, on prescrirait un bulletin *unique*? En quoi est-ce nécessaire alors que les bulletins actuels semblent convenir aux parents? « Les parents et les élèves comprennent les bulletins établis par la commission scolaire et les professeurs ont adapté leur expertise dans l'évaluation pour répondre à des ajustements, certes difficiles, imposés par la réforme ».

Pour d'autres organismes, c'est le contenu même du bulletin *unique* qui induit leur réserve. Ils sont d'accord sur le principe, mais pas sur les éléments proposés. L'un d'entre eux précise que dans la modification proposée, « le bulletin est perçu comme une sanction alors qu'il doit transmettre à l'élève et à ses parents l'état de ses apprentissages ». D'autres organismes rappellent que le bulletin est un outil de communication important entre l'école et les parents. Il a pour objectif d'informer ces derniers des apprentissages de leur enfant. Il doit donc être formulé dans un langage clair et accessible. Toutefois, il ne doit pas être en rupture avec le curriculum. De plus, le bulletin ne constitue pas le seul instrument de communication à l'adresse des parents. Or, les nouveaux bulletins modifieraient sensiblement le délicat équilibre entre l'évaluation des connaissances et des compétences.

Enfin, plusieurs organismes soulignent que l'uniformisation des bulletins ne tient pas compte des réalités différentes qui caractérisent les ordres d'enseignement lesquelles se traduisent par des besoins d'information différents à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire. À cet égard, pour l'éducation préscolaire, plusieurs remettent en question le format du bulletin *unique* proposé dans le projet de règlement parce qu'il est très différent de ce qui est actuellement en vigueur dans beaucoup de milieux, soit une formule de plusieurs pages incluant des productions de l'enfant. Ils jugent le format proposé beaucoup trop scolaire. Un seul organisme se dit satisfait de ce bulletin pour les motifs suivant : résultat sous forme de cote, évaluation claire du développement des compétences, distinction entre les trois premiers résultats et le quatrième.

Positions du Conseil

Le Conseil s'interroge sur le choix de prescrire un format unique de bulletin pour tous les cycles et ordres d'enseignement sans prendre en considération le développement de l'enfant et la logique même du Programme de formation de l'école québécoise où la progression des apprentissages est pluriannuelle. Par exemple, à l'éducation préscolaire, le bulletin actuel comprend aussi des travaux de l'enfant, ce qui semble satisfaire les parents. Au premier cycle du primaire, l'apprentissage de la lecture nécessite une attention particulière et plus spécialement au cours de la première année. Au deuxième cycle du secondaire, la promotion se fait par matière et les bulletins du début de la 5e année servent souvent de documents de référence pour l'admission à l'enseignement collégial.

Le Conseil rappelle que les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique (LIP) en 1997 ont délégué aux établissements scolaires certaines responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages et de la communication aux parents en stipulant que chaque école doit se doter de normes et de modalités d'évaluation des apprentissages, incluant la communication aux parents (Québec, 2010, a. 96.15). Ces normes et modalités sont proposées par le personnel enseignant et approuvées par la direction d'école. Quant au Conseil d'établissement, sans avoir de responsabilité spécifique à l'égard des normes et modalités d'évaluation des apprentissages, il peut consulter les parents de l'école sur le bulletin et les autres modalités de communication (Québec, 2010, a. 89.1).

> Les acteurs de l'école (personnel enseignant, direction d'école et conseil d'établissement) ont donc des responsabilités respectives claires à l'égard du bulletin et du bilan des apprentissages et les mécanismes prévus par la Loi leur permettent de prendre ces responsabilités, tout en prenant en compte les besoins des différents partenaires. (CSE, 2008, p. 31)

À cet égard, les organismes ont fait état des efforts entrepris au cours des dernières années pour produire des bulletins qui correspondent aux besoins des élèves et des parents de leur communauté en rapportant des résultats très positifs. Personne n'a rapporté de l'insatisfaction exprimée par des parents depuis l'instauration des ces nouveaux bulletins.

En 2003, le Conseil mettait en lumière la réaction des acteurs à l'instauration d'un bulletin uniforme à l'échelle des commissions scolaires, certains y voyaient une certaine perte d'autonomie :

> Les *orientations* ministérielles sur le **bulletin scolaire** ont pour leur part été accueillies comme une décision et une manifestation d'incohérence dans l'axe de la réforme. Selon les témoignages entendus par le Conseil, les acteurs scolaires locaux, au premier chef les directions et les équipes-écoles, ont le sentiment d'avoir été contraints d'adopter un bulletin scolaire uniforme préparé par la commission scolaire. Selon eux, ces orientations atténuent le pouvoir local de déterminer les modalités d'application du Régime pédagogique (ce qui inclut le bulletin) et ont eu pour effet d'affaiblir l'autonomie naissante des conseils d'établissement. (CSE, 2003, p. 29)

Le Conseil privilégie la voie d'une décision locale en matière d'élaboration du bulletin, au même titre que dans de nombreux avis il a insisté sur l'importance de fournir aux acteurs scolaires une marge de manœuvre suffisante pour leur permettre de répondre aux besoins des élèves et des parents de leur communauté. C'est pourquoi, déjà en 2008 dans l'avis sur la façon de rendre compte des connaissances, le Conseil ne jugeait pas pertinent l'instauration d'un bulletin *unique* :

> Dans sa réflexion, le Conseil n'a pas retenu comme principe la nécessité d'une certaine uniformité entre les écoles à cet égard. D'abord, il rappelle qu'il privilégie la voie d'une décision locale en la matière [...] Il considère également que les éléments prescrits dans le Régime pédagogique sont suffisants pour assurer une certaine uniformité et faciliter la mobilité des élèves. (CSE, 2008, p. 38)

➔ **En ce qui a trait au contenu du bulletin**

Dans le but de faciliter la compréhension, les différents éléments qui apparaissent sur la proposition de bulletin *unique* seront traités dans un ordre séquentiel. Tout d'abord les informations relatives aux résultats disciplinaires qui s'inscriraient dans la section 2 de tous les bulletins dont l'intitulé serait « Résultats », ensuite les informations relatives aux compétences transversales qui s'inscriraient dans la section 3 des bulletins du primaire et du secondaire sous le titre « Commentaires sur certaines compétences », enfin les informations inscrites dans les deux dernières sections de chacun des bulletins et qui s'intituleraient « Autres commentaires » et « Cheminement scolaire ».

➔ **En ce qui a trait aux résultats disciplinaires**

Commentaires des organismes consultés

À l'éducation préscolaire : D'entrée de jeu, le Conseil note que la majorité des organismes consultés ne sont pas favorables à un bulletin *unique* qui, de surcroît, serait trop similaire à celui qui est proposé pour le primaire. Pour l'essentiel, la légende utilisée sur le bulletin de l'éducation préscolaire soulève des questions, d'aucuns jugeant que les termes proposés sont sources d'ambigüité alors que d'autres pensent que les échelles de référence devraient apprécier la performance de l'élève et non pas l'aisance avec laquelle il effectue des tâches. La formule à adopter devrait être : « L'élève réussit les tâches de façon très satisfaisante ».

Au primaire et au secondaire : Plusieurs organismes sont en accord avec la proposition de ne signaler qu'un résultat d'ensemble pour la majorité des matières. L'un d'eux propose d'ajouter la mathématique dans cette proposition « puisque les éléments de ce cours sont séquentiels et hautement interdépendants ». Un autre précise que les choix proposés correspondent à ce qui avait été revendiqué.

D'autres organismes, tout en étant d'accord pour réduire le nombre de compétences à évaluer, s'interrogent sur le choix de fournir un résultat unique, donc moins d'informations aux parents sur les forces et difficultés de l'élève. L'évaluation n'en serait pas pour autant facilitée ni le bulletin plus clair. Plusieurs propositions sont faites pour résoudre ce dilemme :

- C'est par une diminution du nombre de compétences dans le programme que l'on pourrait réellement faciliter l'évaluation et non pas par l'indication d'un seul résultat au bulletin pour un ensemble de compétences. À ce sujet, un organisme suggère d'intégrer les compétences *Apprécier des œuvres littéraires* (au primaire) et *Communiquer à l'aide du langage mathématique* aux autres compétences de leur matière respective, comme c'est le cas pour d'autres disciplines du curriculum.
- On devrait permettre aux écoles qui le souhaitent d'inscrire des résultats pour au moins les deux premières compétences de toute autre matière que les langues et la mathématique.

De plus, le choix de ne pas accorder le même traitement à toutes les disciplines suggère que certaines disciplines seraient importantes et d'autres secondaires.

En ce qui a trait aux résultats pour les sciences et la technologie, tous les organismes qui en parlent s'entendent pour dire que dans la pratique, l'évaluation distincte du volet pratique et du volet théorique est de mise. L'un faisant référence à la première compétence, soit *Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique et technologique* et l'autre à la seconde *Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques*. Par contre, si d'aucuns appuient la proposition de remplacer l'intitulé des compétences par volet pratique et volet théorique, y voyant là une façon de rendre plus précise la communication aux parents, d'autres s'y opposent pour des raisons similaires, jugeant que le changement de terme serait réducteur dans une approche par compétences : « Si le but était d'ajouter ces volets à l'évaluation des compétences disciplinaires actuelles, c'est une surcharge de travail inutile. Si le but est de remplacer les compétences 1 et 2 actuelles par des volets pratiques et théoriques, c'est un appauvrissement du parcours scolaire des élèves en science. La compétence définie comme un savoir-agir étant beaucoup plus exigeante que l'évaluation des volets théoriques et pratiques dans un contexte d'évaluation des connaissances. » Plusieurs organismes souhaiteraient que la modification suggérée pour cette discipline soit présentée plus clairement.

Enfin, un organisme demande de biffer l'expression « au besoin » dans l'espace consacré aux commentaires pour chacune des matières, afin de ne pas donner l'impression que les commentaires sont facultatifs : « Pour les parents, les commentaires qualitatifs font partie intégrante et nécessaire des renseignements incontournables qui doivent être communiqués dans un bulletin. »

Positions du Conseil

Le Conseil constate que la modification visant à réduire le nombre de compétences disciplinaires qui apparaîtraient sur le bulletin ne dispenserait pas le personnel enseignant de développer et par conséquent d'évaluer chacune des compétences disciplinaires (sans nécessairement le faire à chaque étape) puisqu'elles demeureraient prescrites par le Programme de formation de l'école québécoise. En ce sens, la modification ne simplifierait pas le travail du personnel enseignant si tel était le but visé. Cela constituerait par contre une perte réelle d'information pour les élèves et leurs parents. Prenons l'exemple de l'éducation physique, où les trois compétences sont très distinctes : *Se donner des moyens pour adopter un mode de vie sain et actif, Pratiquer des activités physiques individuellement et Pratiquer des activités physiques avec d'autres élèves*. Il est facile de constater qu'un même élève peut développer chacune de ces compétences à un rythme très différent, ce qui ne serait pas visible avec un seul résultat disciplinaire sur le bulletin.

Par ailleurs, à la lumière des propos recueillis auprès des organismes consultés, le Conseil convient que, dans une perspective d'amélioration continue du système éducatif, le Programme de formation de l'école québécoise nécessiterait des ajustements spécialement au regard de la quantité de compétences disciplinaires à développer et conséquemment à évaluer. C'est pourquoi le Conseil accueillerait favorablement un ajustement du Programme de formation qui s'appuierait sur l'expertise du personnel enseignant pour réaménager les compétences comme

cela a été fait en français au secondaire avec l'intégration de la compétence *Apprécier une œuvre littéraire* dans la compétence *Lire des textes variés* qui est devenue *Lire et apprécier des textes variés*. Un tel ajustement réduirait effectivement le processus d'évaluation sans réduire l'information transmise sur le cheminement de l'élève. Le Conseil a conscience que le nombre de compétences à évaluer par l'enseignante ou l'enseignant du primaire est grand et qu'au secondaire le nombre d'élèves peut rendre la tâche très lourde (environ 90 pour le personnel enseignant de mathématique et de français; de 120 à 240 pour les autres matières). C'est pourquoi il invite le Ministère à poursuivre les travaux en collaboration avec le personnel enseignant pour alléger le processus d'évaluation sans renoncer à des exigences de haut niveau.

➔ **En ce qui a trait aux informations relatives aux compétences transversales**

Commentaires des organismes consultés

La majorité des organismes consultés sont pour le maintien de la mention des compétences transversales dans le bulletin et d'autres, moins nombreux, pour leur disparition. Par ailleurs, le retrait de certaines compétences transversales du bulletin en inquiète plusieurs dans la mesure où, bien qu'elles demeurent des éléments obligatoires du Programme de formation de l'école québécoise, ce qui ne fait pas l'objet d'une évaluation obligatoire ne fait pas souvent l'objet d'un apprentissage, aux dires du personnel enseignant lui-même.

Parmi les organismes qui sont en faveur de l'évaluation des compétences transversales et de la présentation des résultats dans le bulletin, plusieurs s'interrogent sur le choix des quatre compétences qui y apparaîtraient, certains les remplaceraient, d'autres en ajouteraient. Cependant, tous s'entendent sur la nécessité de conserver de la souplesse en permettant aux milieux scolaires de choisir celles qu'ils évalueront en priorité. Un organisme accueille favorablement la diminution du nombre de compétences transversales à évaluer (4 au lieu de 9) et pense qu'elle aurait pour effet d'alléger la tâche du personnel enseignant. À cet égard, plusieurs organismes reconnaissent les difficultés qu'occasionne l'évaluation de ces compétences et la nécessité de poursuivre les travaux pour outiller le personnel enseignant.

Plusieurs organismes déplorent le fait que le Régime pédagogique proposé ne contiendrait plus aucune référence à l'évaluation des compétences transversales ni à de quelconques balises pour procéder à cette évaluation. Ils considèrent que, malgré la controverse dont elles ont fait l'objet dans l'opinion publique, les compétences transversales sont un élément important du renouveau pédagogique qui est au cœur des apprentissages. Ne pas en rendre compte dans le bulletin serait fournir une information partielle à l'élève et à ses parents.

La façon d'en rendre compte a également fait l'objet de quelques remarques de la part des organismes. Ainsi, la qualité des commentaires se doit d'être précisée afin qu'ils soient plus substantiels que laconiques (riches, articulés et structurants) pour permettre aux parents de mieux soutenir le travail de leurs enfants. Une information qui préciserait l'état de leur développement serait également appréciée des parents. De plus, il y aurait lieu d'utiliser la terminologie du programme pour ne pas entraîner de confusion.

Quant aux organismes qui ne sont pas en faveur de l'évaluation obligatoire des compétences transversales, ni de leur présence dans les bulletins, ils suggèrent de retirer cette section compte tenu des défis que pose l'évaluation de ces compétences et du fait que le commentaire proposé ne fournirait pas vraiment de renseignements supplémentaires aux parents. Enfin, ces organismes soulignent l'alourdissement de la tâche qu'occasionne l'obligation du travail en collégialité.

- Par exemple, au primaire, les titulaires interrogés lors d'une enquête avaient mentionné que la compétence *Exercer son jugement critique* mérite qu'on voit à son développement, mais son appréciation est perçue comme inadéquate pour l'âge des élèves et devrait être réservée à des échelons plus avancés.
- Au secondaire, c'est plutôt la responsabilité d'évaluer ces compétences qui semble poser problème : « À qui reviendra la tâche de remplir cette section? » L'enseignante ou l'enseignant pourrait inclure des commentaires sur une idée correspondant à l'une de ces quatre compétences dans la zone « Commentaires » afférente à la matière. Au secondaire plus particulièrement : « La capacité d'une ou d'un élève peut différer d'une matière à une autre. Il est impossible dans un tel contexte de passer un commentaire universellement significatif. Ce manque d'uniformité est encore aggravé par les défis logistiques au secondaire pour la coordination des commentaires parmi les enseignantes et enseignants. »

Positions du Conseil

Le Conseil reconnaît le défi que représente l'évaluation des compétences et plus particulièrement des compétences transversales. L'avis intitulé *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation* (CSE, 2007b) faisait déjà état de l'appropriation et de la mise en œuvre des compétences transversales qui exigent de la concertation et des outils ainsi que des stratégies et de la formation afin que le personnel enseignant puisse se les approprier, les intégrer dans leur pratique et les évaluer. À l'instar des organismes consultés, le Conseil convient que cela suppose de la concertation, c'est-à-dire des lieux et des temps de travail en équipes-cycles. Déjà en 2007, dans le cadre de l'élaboration de l'avis, les acteurs faisaient état de réalités très différentes selon le degré scolaire. Effectivement, si la progression par cycle a un sens fort au primaire et au premier cycle du secondaire, la situation est différente au second cycle du secondaire alors que le découpage annuel est plus courant. De ce fait, le mode de travail concerté le plus approprié après le premier cycle du secondaire nécessite des modalités qui lui sont propres. Ce qui est mis en place au primaire ne convient pas nécessairement au secondaire et réciproquement. Cela étant dit, les propos recueillis lors de la présente consultation laissent à penser que malgré le chemin parcouru, certaines difficultés observées par le Conseil sont encore présentes, et par conséquent qu'il est pertinent de rappeler ici les recommandations alors formulées :

Considérant la difficulté générale d'appropriation de la démarche d'évaluation dans une approche par compétences, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande [à la] ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

9) d'intensifier les travaux liés à la mise en œuvre de la Politique d'évaluation des apprentissages de manière à faciliter l'appropriation, par le personnel enseignant, de la démarche d'évaluation dans le contexte d'une approche par compétences.

Par ailleurs, pour être en mesure d'apprécier le développement des compétences, non seulement l'enseignant doit être capable de planifier des activités qui sollicitent les compétences en cause, mais il doit également avoir les outils de référence nécessaires (critères d'évaluation et échelles des niveaux de compétence). [...] En conséquence, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande [à la] ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

10) de s'assurer que les enseignants du primaire et du secondaire disposent d'outils de référence suffisants (critères d'évaluation et échelles des niveaux de compétence) pour leur permettre de comprendre les trajectoires de développement de chacune des compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise.

Cela implique, au primaire, la clarification des critères d'évaluation et des échelles des niveaux de compétence et, au secondaire, la clarification des critères d'évaluation et l'élaboration des échelles des niveaux de compétence pour les compétences transversales.

[...]

Considérant l'importance de la concertation entre les membres des équipes-cycles pour la prise en compte des compétences transversales et des domaines généraux de formation et considérant les caractéristiques particulières du second cycle du secondaire, le Conseil supérieur de l'éducation recommande aux commissions scolaires et aux établissements d'enseignement :

11) de mettre en œuvre les conditions nécessaires à l'instauration de véritables équipes-cycles et de favoriser, le cas échéant pour le second cycle du secondaire, d'autres modalités de concertation, afin de soutenir les initiatives en vue d'un aménagement plus souple du temps scolaire nécessaire à l'application des domaines généraux de formation ainsi qu'à la prise en compte et à l'évaluation des compétences transversales. (CSE, 2007b, p. 59-60)

Ensuite, le Conseil note que seulement 4 des 9 compétences transversales apparaîtraient dans le bulletin proposé[14]. Le Conseil s'interroge sur ce qu'il adviendrait de ces compétences. Seraient-elles évaluées? Comment l'état de leur développement serait-il communiqué aux élèves et à leurs parents?

Le Conseil réaffirme ce qu'il recommandait en 2007 soit :

- la pertinence de maintenir toutes les compétences transversales inscrites dans le Programme de formation de l'école québécoise à l'exception des compétences *Structurer son identité* (primaire) et *Actualiser sont potentiel* (secondaire) qui étaient, selon lui, de l'ordre des finalités de l'éducation et non pas au sens premier du terme, des compétences transversales (CSE, 2007b, p. 56);

14. Les résultats du Projet ERES montrent que 3 des 4 compétences retenues pour le bulletin sont celles le plus souvent évaluées selon les données recueillies auprès des élèves de 2e secondaire et leurs parents ainsi que l'examen de bilans d'apprentissage de la fin du premier cycle du secondaire. Il s'agit de « se donner des méthodes de travail efficaces », « coopérer » et « communiquer de façon appropriée ». (Bulletin ERES, 2010a)

- la place importante occupée par les compétences transversales dans le curriculum justifie que les huit soient inscrites sur le bulletin et que l'espace prévu à cette fin permette l'expression de commentaires portant sur des aspects particuliers, qu'ils soient positifs ou qu'ils concernent des améliorations souhaitables (CSE, 2007b, p. 60).

Par ailleurs, le Conseil constate que l'intitulé proposé pour nommer ces quatre compétences ne correspond pas aux intitulés présents dans les documents officiels, que ce soit le *Programme de formation de l'école québécoise* ou *le Libellé des compétences en termes usuels*. Cela ne risquerait-il pas de créer de la confusion?

Enfin, le Conseil est d'avis que le choix des compétences transversales qui seraient commentées dans le bulletin chaque année devrait être laissé aux équipes-écoles. De plus, celles-ci devraient conserver la possibilité de choisir parmi toutes les compétences transversales présentées dans le Programme de formation de l'école québécoise.

→ En ce qui a trait aux autres commentaires et au cheminement scolaire

Commentaires des organismes consultés

L'un des organismes consultés demande de remplacer le titre de la section « Autres commentaires » (section 3 ou 4 suivant les bulletins) par « Autres informations concernant le cheminement scolaire de l'enfant » pour éviter que ça ne devienne un « fourre-tout ».

À l'éducation préscolaire, un seul commentaire est exprimé suggérant de retirer la section du bulletin qui traiterait du cheminement scolaire « puisque l'éducation préscolaire n'est pas obligatoire et que l'accord des parents est requis pour sa reprise ».

Au primaire et au premier cycle du secondaire, plusieurs organismes proposent des ajouts à la section du bulletin concernant le cheminement scolaire. Ils sont d'avis que cette section devrait laisser plus de latitude aux écoles en proposant des indicateurs statuant sur la réussite de l'élève et en faisant ressortir la différence entre le passage et la promotion d'une classe à l'autre. Le passage au degré supérieur avec la mise en place d'un plan d'intervention devrait y être ajouté comme option, afin de permettre à un jeune qui n'a pas les acquis nécessaires pour passer à la classe supérieure, de passer à la classe suivante avec un plan d'intervention. Un organisme demande également d'ajouter « la possibilité que l'élève poursuive ses apprentissages en classe spécialisée, avec un espace prévu pour en préciser la nature ».

Enfin, des organismes remettent en question le choix du terme « classe supérieure » dans une organisation en cycle d'apprentissage. Ils souhaiteraient que la terminologie retenue corresponde à l'esprit du Programme de formation qui permet la différenciation des cheminements.

Positions du Conseil

Le Conseil constate que l'ajout d'une section « commentaires » permettrait aux écoles de fournir de l'information supplémentaire aux élèves et à leurs parents.

En ce qui a trait au cheminement scolaire, le Conseil constate que toutes les options ne sont pas présentées dans les bulletins proposés. De plus, les formulations retenues ne semblent pas cohérentes avec l'approche par cycles qui existe actuellement. Le Conseil est d'avis que l'information présentée aux parents au regard du cheminement scolaire de leur enfant devrait refléter tous les cas de figures possibles ou à tout le moins offrir la latitude nécessaire pour que les écoles puissent ajouter des options. En outre, la référence au plan d'intervention individualisé lui semble essentielle, tout comme les précisions relatives au cycle d'apprentissage, c'est-à-dire la première ou la deuxième année du cycle auquel correspond le niveau d'apprentissage atteint par l'élève d'une part, et la classe dans laquelle il sera, d'autre part (dans le cas où les deux ne sont pas identiques).

4.1.2 La périodicité des bulletins

Une proposition de modification annualiserait le nombre de communications (plutôt que par cycle, comme c'est le cas actuellement) et rendrait uniforme le nombre d'étapes, soit quatre, pour toutes les écoles et tous les degrés visés par le Régime pédagogique, soit de l'éducation préscolaire à la fin du secondaire.

Elle changerait également les exigences au regard de la forme des communications pour les élèves du secondaire, en prescrivant le bulletin pour chacune des étapes (actuellement, les écoles peuvent choisir un autre mode de communication pour une des quatre communications annuelles prescrites dans le Régime pédagogique). À l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, le choix d'un autre mode de communication pour une des étapes demeurerait. Enfin, les dates de remise des bulletins seraient encadrées avec une date butoir pour chacune des quatre étapes.

Les communications plus régulières pour certains élèves demeureraient.

L'article 29 du Régime pédagogique serait modifié comme suit :

> **29. Afin de renseigner les parents de l'élève sur son cheminement scolaire, l'école leur transmet un bulletin à la fin de chacune des quatre étapes, suivant la forme prescrite aux annexes IV à VII. Toutefois, s'il est majeur, c'est à l'élève que sont transmis ces bulletins.**
>
> **Ceux-ci sont transmis au plus tard le 30 novembre pour la première étape, le 20 janvier pour la deuxième étape, le 30 avril pour la troisième étape et le 10 juillet pour la quatrième étape.**
>
> **Toutefois, à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, le bulletin de la première étape peut être remplacé par une autre forme de communication écrite; dans ce cas, le bulletin de la deuxième étape devra être transmis au plus tard le 1er décembre.**

Au moins 1 fois par mois, des renseignements sont fournis aux parents d'un élève mineur dans les cas suivants :

1° ses performances laissent craindre qu'il n'atteindra pas ~~les objectifs des programmes d'études du cycle~~ **le seuil de réussite fixé pour les programmes d'études** ou, en ce qui concerne un élève de l'éducation préscolaire, lorsque ses acquis laissent craindre qu'il ne sera pas prêt à passer en première année du primaire au début de l'année scolaire suivante;

2° ses comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école;

3° ces renseignements étaient prévus dans le plan d'intervention de l'élève.

Ces renseignements ont pour but de favoriser la collaboration des parents et de l'école dans la correction des difficultés d'apprentissage et de comportement, dès leur apparition et, selon le cas, dans l'application du plan d'intervention.

Commentaires des organismes consultés

Cette proposition de modification a suscité de nombreux commentaires de la part des organismes consultés. La majorité d'entre eux sont en désaccord avec ces modifications.

Selon plusieurs organismes, il n'y a aucun avantage, pédagogique ou organisationnel, à déterminer des dates fixes de remise de bulletins dans l'ensemble du Québec. Plusieurs font valoir, particulièrement au secondaire, qu'un système de trois étapes a été adopté, avec l'accord et à la satisfaction du personnel enseignant et des parents, permettant ainsi de réduire le temps d'évaluation et d'optimiser le temps d'enseignement. Selon eux, c'est cette voie qu'il faut emprunter afin de réduire la pression liée aux successions rapides de fins d'étape et ainsi consacrer plus de temps au cheminement de chaque élève. D'autres organismes ont de leur côté fait valoir qu'ils ont adopté un calendrier comportant quatre étapes d'égale durée. Ils ne voient donc pas la nécessité de modifier les étapes selon les propositions du MELS.

Dans un autre registre, des organismes sont d'avis que la détermination du nombre de bulletins par année et de l'échéancier de communication devrait demeurer sous la responsabilité de chaque milieu qui le ferait en fonction de ses besoins et de ses particularités. D'autres font valoir que l'échéancier proposé dans le projet de règlement est davantage construit sur une division mathématique de l'année scolaire que sur une logique de vie en milieu scolaire. L'enseignante ou l'enseignant devrait alors adapter sa pédagogie et sa planification en fonction du bulletin plutôt que d'adapter la communication à la pédagogie. De surcroît, plusieurs organismes ont souligné qu'un tel changement aurait des incidences sur la semestrialisation, la participation des élèves à des programmes d'échange ou encore la transmission des notes pour les inscriptions à l'enseignement collégial et en formation professionnelle.

Des organismes consultés déclarent que la possibilité d'offrir une communication autre que le bulletin est appréciée et qu'elle ne devrait pas être réservée uniquement à l'éducation préscolaire et au primaire. De fait, cette pratique serait largement répandue au secondaire. Par

ailleurs, d'autres sont d'avis que l'application, pour septembre prochain, des étapes fixées dans la proposition de modification est irréaliste, étant donné le temps nécessaire à la planification d'une année scolaire et que la prochaine rentrée est déjà organisée en fonction du Régime pédagogique en vigueur. On estime qu'il y a là un manque de respect pour les partenaires associés au MELS, notamment les conseils d'établissement.

Enfin, d'un point de vue minoritaire, des organismes sont d'accord avec les modifications proposées, l'un parce qu'elles permettraient aux parents d'être clairement et régulièrement informés de la vie scolaire et du cheminement de leur enfant et l'autre parce que les balises encadrant la transmission du bulletin lui paraissent raisonnables, laissant aux écoles la latitude de fixer les dates précises des fins d'étape et de remise des bulletins.

Positions du Conseil

Le Conseil s'interroge sur le bien-fondé de cette modification au regard des rythmes d'apprentissage. Est-ce que quatre étapes seraient plus propices que trois pour la réussite des élèves? Est-ce la même réalité pour tous les cycles et tous les ordres d'enseignement? Quelles sont les pratiques mises en place par les milieux scolaires qui répondent le mieux aux besoins des élèves? Sur quelles bases s'appuie-t-on pour prescrire quatre étapes pour tous à des moments préalablement déterminés? La prescription des étapes et des dates butoirs serait-elle compatible avec les responsabilités confiées par la loi et les différents encadrements au palier local, notamment au regard de l'établissement des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages[15]?

En 2002, on mettait déjà en doute le choix de quatre étapes, est-ce que la situation a changé?

> [...] Par exemple, certains remettent en question le nombre de communications (quatre) à présenter aux parents pour l'ensemble des élèves puisque, dans une pédagogie de continuité, le mois de septembre et le mois de juin n'ont plus la même signification. (CSE, 2002b, p. 34)

De plus, la détermination des étapes ayant une incidence sur le temps scolaire, le Conseil rappelle que l'évaluation se doit d'être au service des apprentissages et par conséquent en découler D'où son questionnement relatif à la détermination préalable de moments d'évaluation précis alors que le rythme d'apprentissage des élèves n'est pas connu *a priori*. Est-il nécessaire de déterminer dans les détails la nature et la période des évaluations? Quels effets auront ces choix sur l'ajustement en cours d'apprentissage? Ne risque-t-on pas de mettre trop d'accent sur l'évaluation au détriment de l'apprentissage?

Le Conseil s'interroge également sur l'annualisation des résultats, alors que l'approche par cycles constitue un élément central du Programme de formation de l'école québécoise. Quelles seront les répercussions de cette annualisation sur le rythme et la progression des apprentissages?

---

15. Les positions du Conseil relatives à la diffusion des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages sont présentées au chapitre 5 du présent avis.

Le Conseil tient à souligner ici les fondements à l'origine du choix d'une approche par cycles. En effet, ce choix est antérieur à la décision de retenir l'approche par compétences pour élaborer les nouveaux programmes. C'est *Réaffirmer l'école* (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997) et *L'école tout un programme* (MEQ, 1997) qui ont introduit l'idée de cycle d'apprentissage, à la fois pour :

- contrer le redoublement,
- inciter les enseignantes et les enseignants au travail collectif,
- mieux tenir compte du rythme d'apprentissage individuel de chaque élève,
- introduire des mesures de différenciation pédagogique susceptibles d'amener le plus grand nombre vers la réussite.

Sachant que ces préoccupations sont toujours de mise, que plusieurs écoles ont su concrétiser l'approche par cycles avec leurs élèves et observer des gains significatifs, le Conseil considère que cette approche telle qu'elle a été définie en 2002 doit être préservée dans toutes ses dimensions et non pas uniquement dans sa structure administrative.

> L'organisation de l'enseignement en cycles pluriannuels devient donc un des dispositifs importants de la réforme de l'éducation. Cette organisation ne se veut pas uniquement une structure administrative, elle se fonde plutôt sur une approche pédagogique où l'enseignement échelonné en cycles pluriannuels doit mieux correspondre aux stades de développement psychologique de l'enfant. Les mesures de remédiation en cours d'apprentissage sur de plus longues périodes devraient permettre de ne plus utiliser le redoublement, mesure qui, selon toutes les études, fige l'élève dans un sentiment d'échec sans pour autant régler le fond du problème. (CSE, 2002b, p. 5)

Toutefois, tel qu'il le soulignait précédemment, le Conseil est conscient que l'approche par cycles pose des défis importants d'organisation scolaire, et ce, particulièrement au secondaire avec des défis propres à chacun des cycles. S'il est un changement qui présente plus de défis que les autres, c'est bien celui qui touche la culture organisationnelle, et particulièrement la culture professionnelle avec le passage d'une culture marquée par un certain isolement et la spécialisation à une culture de collégialité. En effet, l'implantation du renouveau avec le fonctionnement en cycles d'apprentissage, le regroupement des programmes en grands domaines d'apprentissage, l'interdisciplinarité, les pratiques d'évaluation des apprentissages et les mesures de différenciation pédagogique exigent du personnel enseignant qu'il travaille en collaboration. L'approche par cycles elle-même repose sur le travail d'équipe : élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation, gérer la progression des élèves et appliquer des mesures de remédiation à des moments stratégiques de la formation. Ces changements demandent du temps et du soutien pour se concrétiser et avoir les effets souhaités sur la réussite des élèves. Le personnel enseignant dispose-t-il actuellement des conditions nécessaires pour concrétiser cette approche? Le temps de concertation est-il disponible? Ne serait-il pas souhaitable de s'inspirer des initiatives prometteuses plutôt que d'abandonner l'organisation par cycles qui, lorsqu'elle est mise en œuvre a un effet certain sur la réussite des élèves?

4.2 Le remplacement du bilan des apprentissages par un 4e bulletin

Les modifications proposées dans le projet de règlement auraient pour conséquence de faire disparaître la notion de bilan des apprentissages du Régime pédagogique.

Les articles 30.1 et 30.2 qui décrivent actuellement le contenu du bilan des apprentissages pour les différents ordres d'enseignement seraient biffés dans le projet de règlement et leur contenu ne serait pas repris dans les nouveaux articles proposés.

~~30.1. Le bilan des apprentissages de l'élève de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire comprend notamment :~~

~~1° l'indication, par un pourcentage, du niveau de développement atteint par l'élève pour chacune des compétences propres au programme d'études dispensé;~~

~~2° des commentaires sur les apprentissages réalisés par l'élève pendant la période visée relativement à une ou des compétences transversales, suivant les normes et modalités d'évaluation des apprentissages approuvées par le directeur de l'école en vertu du paragraphe 4 du premier alinéa de l'article 96.15 de la Loi;~~

~~3° son résultat et la moyenne du groupe pour chaque matière enseignée, exprimés en pourcentage, ainsi que, en cas de réussite d'un élève du secondaire, les unités afférentes à ces matières.~~

~~Le niveau de développement des compétences visé au paragraphe 1 du premier alinéa ainsi que le résultat de l'élève visé au paragraphe 3 s'appuient, le cas échéant, sur les échelles des niveaux de compétences et sur les tables de conversion afférentes aux programmes d'études établis par le ministre.~~

~~Les paragraphes 1 et 3 du premier alinéa ne s'appliquent pas à l'élève de la formation préparatoire au travail pour lequel le résultat dans chaque matière est exprimé par une cote.~~

~~Les compétences propres aux programmes d'études, de même que les compétences transversales, sont indiquées au bilan des apprentissages dans les termes utilisés dans ces programmes, en privilégiant les termes usuels.~~

~~30.2. Le bilan des apprentissages de l'élève de l'éducation préscolaire comprend notamment l'indication du niveau de développement atteint par l'élève pour chacune des compétences propres au programme d'activités de l'éducation préscolaire.~~

~~Ces compétences sont indiquées au bilan des apprentissages dans les termes utilisés dans ce programme, en privilégiant les termes usuels.~~

De plus, dans tous les autres articles où le mot « bilan » apparaît, il serait systématiquement remplacé par « dernier bulletin de l'année » :

> Soit dans l'article 23.3 du Régime pédagogique qui indique qu'à l'enseignement secondaire l'élève âgé de 15 ans au 30 septembre qui veut accéder au parcours de formation axée sur l'emploi doit répondre à deux critères basés sur ce que nous trouvons dans le bilan des apprentissages ou le plan d'intervention :

> 23.3. À l'enseignement secondaire, le parcours de formation axée sur l'emploi comprend les 2 formations suivantes : la formation préparatoire au travail et la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.
>
> L'élève qui, le 30 septembre de l'année scolaire au cours de laquelle il commence sa formation, est âgé d'au moins 15 ans peut s'inscrire à l'une ou l'autre de ces formations s'il appert de son ~~bilan des apprentissages~~ **dernier bulletin de la dernière année scolaire** ou de son plan d'intervention que :
>
> 1° cette formation est celle qui, parmi toutes les formations offertes à l'enseignement secondaire, est davantage susceptible de répondre à son intérêt, ses besoins et ses capacités;
>
> 2° l'élève respecte les conditions particulières d'admission à la formation préparatoire au travail prévues à l'article 23.4 ou, selon le cas, à la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé prévues à l'article 23.5.

Également dans l'article 28 (2e alinéa) qui porte sur les règles de passage d'un cycle à un autre et d'un ordre d'enseignement à un autre :

> 28. [...] La décision du passage d'un élève d'un cycle à l'autre s'appuie sur son ~~bilan des apprentissages~~ **dernier bulletin de la dernière année scolaire** et sur les règles de passage établies par l'école ou par la commission scolaire, selon leurs responsabilités respectives.

Avec le retrait du bilan du Régime pédagogique, on assisterait également à la disparition de toutes les références aux échelles des niveaux de compétence sur lesquelles s'appuie le jugement du niveau de développement des compétences (actuellement prescrit pour l'élaboration du bilan).

Commentaires des organismes consultés

La majorité des organismes consultés qui se sont prononcés sur ce sujet sont en désaccord avec la modification proposée.

Plusieurs organismes s'interrogent sur la valeur des résultats inscrits dans le dernier bulletin de l'année. Alors que la politique d'évaluation des apprentissages spécifie que le bilan des apprentissages fait état des compétences développées par l'élève en tenant compte des attentes de fin de cycle, que vaudront ces résultats s'ils sont un cumul de notes obtenues au fil des étapes? De leur point de vue, le bilan des apprentissages est un meilleur outil que le bulletin. Il permet à l'enseignante ou à l'enseignant de porter un jugement critique et global sur le degré de développement des compétences de l'élève, sur sa progression et sur sa capacité à passer au cycle suivant, comparativement à un simple calcul arithmétique. On craint que cette disposition accentue le redoublement et fasse disparaître l'idée même de l'organisation en cycles d'apprentissage. Le cas échéant, il faudra modifier la Loi sur l'instruction publique et d'autres documents de référence mis à la disposition du personnel enseignant.

Par ailleurs, des organismes consultés sont d'avis que le processus d'évaluation proposé accorderait plus d'importance à l'évaluation-sanction, ce qui serait en contradiction avec l'un des fondements du Programme de formation de l'école québécoise : un programme formulé par cycles d'apprentissage où la principale fonction de l'évaluation est l'aide à l'apprentissage. Aussi, on déplore la disparition des articles 30 à 30.3 du Régime pédagogique qui font référence aux échelles de niveau de compétence, alors qu'elles ont été introduites il y a à peine un an et que les enseignants et enseignantes sont toujours en phase d'appropriation.

À l'opposé, d'un point de vue minoritaire, des organismes sont d'accord avec la disparition du bilan des apprentissages. Ces mêmes instances sont par ailleurs toutes en faveur d'une annualisation des apprentissages et de la disparition de la notion de cycle. L'une d'entre elles est d'avis que l'évaluation qui constitue ce bilan est teintée de subjectivité, car elle fait appel au « jugement » de l'enseignante ou de l'enseignant. La note établie en pourcentage serait plus objective de ce point de vue. Un autre organisme estime que, dans la pratique, le bilan des apprentissages est extrêmement contraignant pour le personnel enseignant et très insatisfaisant quant à sa valeur évaluative, tant pour les enseignantes, les enseignants et les élèves que pour leurs parents. Selon ces organismes, la proposition de retirer le bilan et de le remplacer par un relevé de type sommatif comportant un résultat obtenu par calcul mathématique redonnerait de la crédibilité et de l'objectivité au bulletin.

Positions du Conseil

Le Conseil tient tout d'abord à préciser que la prescription d'un bulletin *unique* et le bilan des apprentissages sont deux choses différentes. En effet, le 4e bulletin ne pourra jamais remplacer le bilan des apprentissages, car ce dernier a une fonction pédagogique qui lui est propre. Il a été institué pour « permettre d'avoir un portrait complet des apprentissages réalisés et d'établir, le cas échéant, la réussite de l'élève. En plus d'être à la base des décisions de passage, de classement et d'orientation, il guide généralement le choix des mesures d'aide à mettre en place pour tenir compte des besoins de l'élève en vue de sa progression » (MEQ, 2008b p. 1). De plus, il guide l'élève et ses parents, particulièrement lors des différentes transitions de son parcours scolaire.

Pour le Conseil, il appert que renoncer au bilan des apprentissages constituerait une perte dans l'accompagnement des élèves et le soutien à leur réussite. C'est pourquoi il est en faveur du maintien du bilan des apprentissages à la fin de chaque cycle, tout particulièrement à la fin du 3e cycle du primaire et du premier cycle du secondaire, alors que les élèves s'apprêtent à vivre des transitions importantes (vers le secondaire et dans le choix d'un parcours de formation).

De plus, la réalisation même du bilan des apprentissages, bien que représentant des défis particuliers, notamment en ce qui a trait à la concertation et à l'organisation du travail, est un outil structurant pour acquérir et développer un langage commun à tous les acteurs du milieu par l'établissement de standards reconnus sur lesquels appuyer le jugement professionnel des

enseignantes et enseignants, soit les échelles des niveaux de compétence. Sans nier les obstacles rencontrés, notamment sur le plan organisationnel, et ce, plus particulièrement au secondaire, le Conseil invite le Ministère à s'appuyer sur les pratiques efficaces et sur l'expertise du milieu pour apporter les ajustements nécessaires, à la fois pour simplifier la tâche du personnel enseignant, mais également pour permettre au bilan des apprentissages de jouer pleinement son rôle en informant sur le niveau de développement des compétences et en proposant, le cas échéant, des mesures de soutien ou d'enrichissement.

Soulignons à cet égard que du matériel a été récemment mis au point pour répondre aux besoins exprimés par le personnel enseignant en vue de l'aider à établir le bilan des apprentissages. C'est le cas du guide *Pas à pas : Réussir le bilan des apprentissages* (MEQ, 2008b) et d'une nouvelle édition des échelles des niveaux de compétence :

> La publication des échelles des niveaux de compétence au primaire (printemps 2009) et celle de l'édition complète des échelles des niveaux de compétence au deuxième cycle du secondaire (automne 2009) fourniront les outils nécessaires pour évaluer le niveau de compétence atteint par les élèves, et ce, pour chacune des compétences disciplinaires du Programme de formation de l'école québécoise.
>
> L'objectif de ces échelles est de soutenir le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant au moment du bilan des apprentissages. Afin de seconder les conseillers pédagogiques dans leur travail d'accompagnement des enseignants dans l'appropriation des échelles, la Direction de l'évaluation du MELS a produit une vidéo intitulée *Les échelles des niveaux de compétence au primaire et au secondaire.*
>
> Plusieurs centaines d'enseignants et de conseillers pédagogiques ont participé à l'élaboration et à la validation des échelles. « C'était un choix de travailler sur le terrain; nous voulions faire en sorte que ces échelles soient fondées sur les savoirs d'expérience, qu'elles soient le plus utiles possible pour les enseignants et qu'elles leur permettent vraiment d'exercer leur jugement professionnel. »
>
> [...] Les échelles des niveaux de compétence sont les références officielles, prescrites par le Régime pédagogique, sur lesquelles doivent s'appuyer les résultats qui figurent dans le bilan des apprentissages. Elles permettent à l'enseignant de situer le niveau de compétence atteint par un élève à la fin de chaque cycle. Dans le but d'assurer l'uniformité de l'évaluation, la structure des échelles est la même pour toutes les disciplines.
>
> [...] le bilan des apprentissages est le résultat d'un processus d'évaluation qui s'est déroulé tout au long du cycle ou de l'année. Il amène : une planification de l'évaluation; une collecte de l'information et son interprétation; un jugement; des décisions-actions. (Claveau et Lépine, 2009)

Enfin, le Conseil considère que le jugement professionnel posé par le personnel enseignant au moment du bilan des apprentissages contribue de façon significative à assurer la continuité du cheminement scolaire de l'élève au sein de l'école et dans les transitions.

> L'évaluation doit donner l'occasion à l'enseignant de savoir ce que l'élève a compris, acquis, ce qui l'aide, ce sur quoi il bute, comment il apprend, ce qui l'intéresse ou l'ennuie. Rappelons que l'engagement des enseignants dans une équipe-cycle consiste à prendre chaque élève là où il est pour le faire progresser et non pas seulement à s'assurer qu'il suit le groupe. Dans cet esprit, le passage d'un cycle à l'autre et le passage du primaire au secondaire sont des étapes à franchir devant présenter une continuité dans les apprentissages à maîtriser. (CSE, 2002b, p. 42)

4.3 Le cadre d'évaluation et les mécanismes de constitution des résultats

Plusieurs des modifications proposées prescrivent un nouveau cadre d'évaluation ainsi que les mécanismes de constitution des résultats qui apparaîtraient dans le nouveau bulletin.

Pour la clarté des propos qui suivent, il convient de rappeler que l'évaluation des compétences développées par l'élève se fait à deux moments, en cours de cycle et à la fin du cycle : « Les résultats des évaluations en cours de cycle sont inscrits dans le bulletin et expriment ainsi l'état du développement d'une compétence atteint par l'élève selon une progression en étapes. Les résultats de l'évaluation à la fin d'un cycle sont consignés dans le bilan des apprentissages et traduisent le niveau de maîtrise des compétences atteint par l'élève ». (CSE, 2007a, p. 13)

4.3.1 Un nouveau cadre d'évaluation

Pour tous les ordres d'enseignement, les modifications proposées au Régime pédagogique créent l'obligation de s'appuyer sur les cadres d'évaluation pour rendre compte des apprentissages. Notons que les cadres d'évaluation[16] mentionnés dans le projet de règlement sont différents des cadres de référence (MEQ, 2002; MELS, 2006) rattachés à la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003b) présentement en vigueur. Il s'agit de nouveaux cadres d'évaluation en cours d'élaboration et qui ne sont pas encore publiés.

Avec la suppression des articles 30 à 30.3 du Régime pédagogique, l'indication des « échelles du niveau de compétence et les tables de conversion afférentes aux programmes d'études » sur lesquelles s'appuie actuellement le « niveau de développement atteint par l'élève » n'apparaîtraient plus dans le Régime pédagogique.

➔ **En ce qui a trait au cadre d'évaluation**

Commentaires des organismes consultés

Peu d'organismes se sont prononcés sur le cadre d'évaluation, dans la mesure où l'outil n'est pas encore disponible. Ceux qui en ont traité estiment qu'il s'agit d'un outil déterminant pour se prononcer sur les modifications proposées, d'où leur questionnement : « Qu'est-ce que le cadre d'évaluation des apprentissages? Quand sera-t-il présenté au milieu scolaire? Le personnel enseignant aura-t-il le temps de s'approprier cet outil afin d'adapter les normes et les modalités d'évaluation de l'école et ensuite de les distribuer aux parents au début de l'année scolaire?

À défaut d'avoir pris connaissance de ce cadre d'évaluation, des organismes font part de leurs attentes à cet égard. On souhaite qu'il facilite l'évaluation en procédant à la fusion des compétences disciplinaires pour en réduire le nombre, particulièrement au primaire et qu'il respecte l'autonomie professionnelle du personnel enseignant en matière de choix d'outils d'évaluation. D'autres organismes, tout en étant d'accord pour améliorer les pratiques,

16. Dans le projet de règlement, il est question du cadre d'évaluation des apprentissages afférent au programme d'activités de l'éducation préscolaire (dernier alinéa de l'article 30) et du cadre d'évaluation des apprentissages afférent aux programmes d'études (6e alinéa de l'article 30.1).

remettent en question la pertinence de ce changement alors que les outils d'évaluation disponibles sont de plus en plus adéquats et efficaces. L'un d'entre eux témoigne des progrès réalisés en ces termes : « Par exemple, les échelles des niveaux de compétences du deuxième cycle du secondaire, qui en sont à leur troisième version, sont très bien faites et s'avèrent être un excellent outil si on le compare aux premières échelles produites pour le primaire. [...] Au primaire, l'évaluation des compétences est de plus en plus intégrée, les nouvelles échelles sont beaucoup plus utiles pour faire le bilan. Le secondaire avait besoin de temps et peut-être de quelques adaptations. Par exemple, l'évaluation des compétences transversales au secondaire s'avère très complexe, certains ajustements auraient été pertinents. Malheureusement, avec les modifications proposées, nous avons l'impression que l'opération mènera à jeter le bébé avec l'eau du bain. »

4.3.2 La constitution du résultat disciplinaire

La première modification proposée rendrait obligatoire la constitution du résultat disciplinaire final de chaque matière qui s'appuierait sur une pondération par étapes. Cette pondération devrait être définie dans les normes et les modalités de chaque établissement scolaire conformément à l'article 96.15 de la Loi sur l'instruction publique[17]. Cette obligation serait en vigueur dès la rentrée 2010-2011, soit applicable au premier bulletin de l'automne 2010. Par ailleurs, un nouvel article viendrait déterminer la valeur des épreuves ministérielles obligatoires dans la composition de ce résultat disciplinaire.

> **30.2. Le résultat disciplinaire final de chaque matière figurant sur le dernier bulletin de l'année scolaire de l'élève de l'enseignement primaire ou secondaire s'appuie sur la pondération des résultats prévue dans les normes et [les] modalités d'évaluation transmises aux parents ou à l'élève ainsi que, le cas échéant, sur les épreuves imposées par le ministre ou par la commission scolaire.**
>
> **Sous réserve de l'article 34 du présent régime[18] et de l'article 470 de la Loi[19], pour toute matière qui fait l'objet d'une épreuve imposée par le ministre, le résultat de celle-ci vaut pour 20 % du résultat disciplinaire final de l'élève dans cette matière.**

---

17. **96.15.** « Sur proposition des enseignants [...], le directeur de l'école : [...] 4° approuve les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève, notamment les modalités de communication ayant pour but de renseigner ses parents sur son cheminement scolaire, en tenant compte de ce qui est prévu au régime pédagogique et sous réserve des épreuves que peut imposer le ministre ou la commission scolaire [...] Avant d'approuver les propositions prévues [...] et celles relatives aux modalités de communication ayant pour but de renseigner les parents d'un élève sur son cheminement scolaire visées au paragraphe 4° du premier alinéa, le directeur de l'école doit les soumettre à la consultation du conseil d'établissement. » (Québec, 2010).
18. **34.** « Pour tous les programmes d'études offerts à l'enseignement secondaire dans le cadre d'études menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, la note de passage est fixée à 60 %. Pour tout programme qui fait l'objet d'une épreuve imposée par le ministre, celui-ci tient compte dans une proportion de 50 %, sous réserve de l'article 470 de la Loi sur l'instruction publique [...], de l'évaluation sommative de l'élève qui lui est transmise par la commission scolaire. Dès lors, le ministre sanctionne la réussite ou l'échec de ce programme. » (Régime pédagogique actuel)
19. **470.** « Afin d'éviter de pénaliser indûment les élèves, le ministre peut réviser les résultats qu'ils obtiennent aux épreuves qu'il impose pour pallier les imperfections ou les ambiguïtés de ces épreuves qui peuvent être portées à sa connaissance après leur passation.

    Annulation d'épreuve.

    Le ministre peut, lorsque les circonstances l'exigent, annuler l'épreuve et retenir comme résultat final les notes obtenues aux épreuves internes de la commission scolaire ou en tenir une nouvelle.

➔ **En ce qui a trait à la constitution du résultat disciplinaire**

Commentaires des organismes consultés

La constitution du résultat disciplinaire est un sujet qui suscite beaucoup de commentaires et soulève plusieurs interrogations : « Comment définit-on le concept de *résultat disciplinaire*? Est-ce un concept qui permet l'intégration des compétences et des connaissances? Si chaque établissement scolaire doit établir sa propre pondération des connaissances et des compétences pour obtenir un résultat disciplinaire, faudra-t-il modifier les normes et les modalités d'évaluation établies localement? Si oui, comment concilier ces adaptations locales avec l'idée d'un bulletin *unique*?

Ainsi, la majorité des organismes consultés sont en désaccord avec la façon de constituer le résultat disciplinaire par une pondération des compétences et des connaissances aux quatre étapes de l'année scolaire. Pour ces organismes, cette pratique serait en contradiction avec le renouveau pédagogique, la persévérance scolaire, la différenciation pédagogique et la progression des apprentissages. « Un élève qui a de graves difficultés scolaires en début d'année et qui réussit au fil des mois à s'améliorer et finit à force d'acharnement à obtenir 60 %, n'aura pas la note de passage puisqu'il nous faudra tenir compte des résultats des autres étapes dans le résultat final. C'est un candidat au redoublement et un décrocheur potentiel. » Plus encore, un organisme fait valoir que cette pondération serait un recul, car elle instaurerait une logique de cumul plutôt qu'une logique de progression des apprentissages dans laquelle le milieu scolaire chemine depuis les États généraux sur l'éducation.

D'autres organismes sont en accord avec la modification proposant la pondération des compétences et des connaissances aux quatre étapes de l'année scolaire. Pour l'un d'entre eux, celle-ci relève du jugement professionnel de l'enseignante et de l'enseignant et doit par conséquent, ne pas dépendre d'une décision de la commission scolaire. De ce point de vue, la pondération ne devrait surtout pas se résumer à un bête calcul mathématique et le Régime pédagogique devrait établir clairement qu'elle devrait être basée sur le jugement professionnel du personnel enseignant. Pour d'autres organismes en faveur de cette proposition, tout en reconnaissant l'autonomie professionnelle des enseignants, ils déplorent l'absence d'un barème national qui assurerait l'équité entre les milieux, notamment lors du passage d'un ordre d'enseignement à un autre. L'un d'eux soulève une « contradiction flagrante entre la volonté d'uniformiser à l'échelle nationale l'évaluation et de confier aux écoles la décision de la pondération à accorder à chacune des étapes afin d'établir le résultat disciplinaire final. Ces décisions très locales peuvent mener à des disparités importantes entre les écoles d'une même commission scolaire ou de commissions scolaires différentes ». Par ailleurs, ce dernier considère que cette modification combinée aux précédentes devrait entraîner d'importants changements au curriculum et aux pratiques pédagogiques tels que l'annualisation des programmes, la

---

Pondération des résultats.
Il peut, en outre, conformément aux critères et aux modalités qu'il établit, pondérer les résultats obtenus aux épreuves internes de la commission scolaire dans les matières où il impose des épreuves afin de rendre comparables ces résultats à ceux qui sont obtenus dans les épreuves internes des autres commissions scolaires. » (Québec, 2010)

précision et la hiérarchisation des connaissances à acquérir, le retrait des références à toute pratique ou approche pédagogique particulière et la révision du document intitulé *Progression des apprentissages*.

Par ailleurs, des organismes se sont prononcés sur le format des résultats présentés dans le bulletin. Les commentaires sont différents d'un ordre d'enseignement à l'autre : à l'éducation préscolaire, certains sont favorables au maintien de l'évaluation sous forme de cotes; au primaire et au premier cycle du secondaire, on suggère de conserver la possibilité d'attribuer une cote, rendant ainsi la moyenne de groupe inutile; au secondaire, au premier comme au second cycle, certains appuient l'idée d'un résultat exprimé en pourcentage; enfin, d'aucuns estiment que chaque milieu devrait avoir la liberté de choisir à cet égard.

En ce qui a trait à la prise en compte du résultat aux épreuves ministérielles obligatoires, des organismes ne sont pas favorables avec le taux établi à 20 %. Certains invoquent que des épreuves ministérielles sont jugées non conformes aux exigences du Programme de formation et trop difficiles alors que d'autres considèrent que le pourcentage prescrit pour les épreuves imposées par la ministre est un peu faible.

4.3.3 Le seuil de réussite de 60 % pour chaque matière

Le projet de règlement modifie le Régime pédagogique par l'insertion de l'article suivant :

> **28.1. À l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire, le seuil de réussite est fixé à 60 % pour chaque matière.**

➔ **En ce qui a trait au seuil de réussite**

Commentaires des organismes consultés

La plupart des organismes qui se sont prononcés sur ce sujet sont en désaccord avec la proposition. Les raisons invoquées sont les suivantes :

- « Le seuil de réussite fixé à 60 % nous place au cœur d'un modèle où l'évaluation-sanction prend une place prépondérante. L'apprentissage reprend, officiellement, son rôle de serviteur de l'évaluation. » « Cela équivaut à un retour de 30 ans en arrière. »
- « Une compétence ne peut s'évaluer en pourcentage puisque son développement doit tenir compte d'un ensemble d'éléments formant un tout. »
- « Pour l'enseignant, l'importance arithmétique de la mesure risque fortement de générer une pratique de cumul de notes d'inégales valeurs à moins que le cadre d'évaluation des apprentissages vienne apporter des informations adéquates. »
- « Cette modification pourrait s'appliquer uniquement aux programmes d'études secondaires menant à l'obtention d'un diplôme, c'est-à-dire rattachés à la sanction des études. »

D'autres organismes sont en accord avec la modification fixant le seuil de réussite à 60 % pour chaque matière. L'un d'entre eux souligne que c'est la pratique en usage depuis le « retour du

bulletin chiffré ». Un autre considère que c'est le MELS qui a montré la voie à suivre en modifiant l'article 96.18 de la LIP pour permettre le redoublement, en confiant cette décision à l'équipe-école, en permettant le recours à des classes spéciales en lieu et place d'un deuxième redoublement et en abrogeant l'article 233 de la LIP afin d'uniformiser les règles de passage du primaire au secondaire et d'un cycle à l'autre au secondaire.

➔ **En ce qui a trait au cadre d'évaluation et des mécanismes de constitution des résultats**

Positions du Conseil

Avant toute chose, le Conseil pense qu'il ne faut pas perdre de vue que le système éducatif québécois a pour objectif la réussite de tous les élèves et que cet objectif est à l'origine du choix fait dans les années 2000 d'une évaluation au service de la réussite éducative, plutôt qu'une fin en soi ou qu'une évaluation servant essentiellement à des fins de sanction.

Dans ses divers avis sur le sujet, le Conseil a, jusqu'à ce jour, promu une conception large de la réussite en distinguant bien la **réussite éducative** de la **réussite scolaire**, la première embrassant les trois missions de l'école, instruire, socialiser, qualifier, la seconde s'appliquant principalement à l'une de ces trois missions, celle d'instruire (CSE, 2002a, p. 5). Cette vision rejoint celle retenue par le Ministère telle qu'elle est présentée dans la politique d'évaluation des apprentissages et le choix d'une évaluation au service des apprentissages :

> La vision de la réussite retenue par le Ministère est intimement liée à la mission de l'école québécoise qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. Il s'agit de réussite éducative qui mise sur le développement intégral de la personne. Adopter cette vision de l'évaluation signifie que l'évaluation doit être au service de l'élève en vue de lui permettre de réaliser des apprentissages qui contribueront à son plein développement intellectuel, affectif et social, et ce, quels que soient ses capacités ou ses besoins particuliers. (MEQ, 2003b, p. 13)

Cependant, inscrire l'évaluation des apprentissages dans une perspective de réussite des élèves ne signifie en aucun cas qu'il faille diminuer les exigences de réussite. Il ne s'agit donc pas d'abaisser ces exigences pour que le plus grand nombre possible d'élèves réussisse, mais bien au contraire, d'exploiter le potentiel de l'évaluation pour qu'elle contribue à la mise en place de conditions d'apprentissage optimales conduisant à la réussite éducative des élèves.

Le Conseil croit nécessaire de formuler un certain nombre de préoccupations relatives à la cohérence des modifications proposées au regard du Programme de formation de l'école québécoise sachant que celui-ci est élaboré selon une approche par compétences.

- L'obligation d'appuyer le résultat final sur une pondération par étape apparaît contradictoire avec la logique de développement des compétences qui constitue un fondement du Programme de formation de l'école québécoise. Comment se combinera l'obligation d'inscrire des pourcentages – dont l'usage des tables de conversions actuellement en vigueur – avec la pondération par matière et la pondération par note? À quoi correspondra la note finale? En quoi sera-t-elle comparable d'un élève à l'autre?

Quelle sera la validité du calcul mathématique à l'origine du résultat? Quelle sera la fidélité des résultats ainsi obtenus?

- **L'approche par cycles est quant à elle étroitement liée au découpage du programme sur des périodes de deux ans, ce qui permet de tenir compte des différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves. Par conséquent, est-il cohérent de reconnaître ces différences et en même temps de concevoir un résultat final qui s'appuie sur une pondération par étape?**

- **La réalisation d'un bilan des apprentissages pour témoigner du niveau de développement des compétences a donné lieu à l'élaboration de standards – les échelles de niveaux de compétence – sur lesquels appuyer le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant. Avec le nouveau cadre d'évaluation et un régime pédagogique qui n'en fait plus mention, qu'adviendrait-il des échelles de niveaux de compétences avec lesquelles les enseignantes et enseignants commençaient à se familiariser? Sur quels outils standardisés les enseignantes et les enseignants pourraient-ils appuyer leur jugement professionnel?**

Par ailleurs, les questionnements soulevés dans l'avis de 2007, au moment des changements au Régime pédagogique exigeant l'inscription du résultat en pourcentage et l'ajout de la moyenne de groupe restent pertinents aujourd'hui. Plusieurs acteurs ont d'ailleurs formulé des commentaires à cet égard en distinguant les besoins des différents degrés d'enseignement.

À propos de l'obligation d'exprimer les résultats sous forme de pourcentage :

Le Conseil est d'avis que l'obligation d'exprimer les résultats sous forme de pourcentage ne constitue pas la voie la plus appropriée pour aider les parents à mieux comprendre la progression scolaire de leur enfant.

À cet effet, le Conseil appuie son point de vue principalement sur les raisons suivantes :

En premier lieu, l'obligation d'inscrire les résultats des élèves sous forme de pourcentage représenterait un changement notable, voire une rupture, avec la situation qui prévaut actuellement dans plusieurs écoles, plus particulièrement au primaire. Il importe de rappeler, en effet, que l'utilisation de pourcentages au primaire n'est plus une pratique courante au Québec depuis un bon nombre d'années et qu'une majorité d'écoles utilisaient déjà des cotes bien avant la mise en œuvre du renouveau pédagogique. Depuis plusieurs années, la plupart des écoles ont opté pour l'inscription de cotes au primaire (par exemple de 1 à 4 ou de A à D), de sorte que l'usage de pourcentages y est devenu assez rare. L'usage de pourcentages au secondaire est une pratique plus courante, bien que l'on observe une diminution au premier cycle du secondaire, au fur et à mesure que progresse l'appropriation des nouvelles pratiques d'évaluation liées au Programme de formation de l'école québécoise. Le Conseil estime toutefois que, pour favoriser la continuité des apprentissages de base jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire, il ne serait pas opportun d'exiger l'utilisation de pourcentages au premier cycle du secondaire.

En deuxième lieu, dans la mesure où les méthodes et les outils d'évaluation demeurent inchangés, la conversion d'une cote en pourcentage n'apporte aucune information nouvelle. On

n'augmente pas, en effet, la précision de l'information en transposant en pourcentage des résultats exprimés en cote. En outre, bien qu'un pourcentage puisse être plus familier à certaines personnes, cette modification n'ajoute pas d'éléments nouveaux qui permettraient aux parents de mieux comprendre le programme de formation, et donc de juger de la progression de leur enfant. (CSE, 2007a, p. 16)

À propos du calcul de la moyenne de groupe :

Doit-on, par exemple, tenir compte, dans ce calcul, des résultats des élèves en difficulté d'apprentissage qui bénéficient d'un plan d'intervention? Doit-on y inclure les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)? Comment serait calculée la moyenne dans les groupes multiclasses ou multiniveaux [multicycles], assez fréquents dans les écoles de petite taille? Quelle serait la valeur d'une moyenne dont le calcul n'inclurait que 4 ou 5 personnes? Et que dire de la valeur d'une moyenne dont le calcul serait fait sur la base d'une notation en 4 ou 5 échelons? S'appuyer sur de tels repères ne pourrait que dérouter les parents, voire leur donner une impression de précision illusoire. Dans ces conditions, il serait plus profitable pour les parents de miser sur une communication riche avec l'école pour obtenir une information significative, claire et précise sur la progression de leur enfant.

De plus, le Conseil estime que l'inscription de la moyenne dans le bulletin et le bilan des apprentissages soulève des doutes quant à la cohérence entre cette pratique et certaines orientations du renouveau pédagogique. À cet effet, le Conseil tient à rappeler que l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage et le découpage du programme de formation sur des périodes de deux années visent, entre autres choses, à tenir compte des différences et plus particulièrement des différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves. Est-il cohérent de reconnaître, d'un côté, l'existence de différences dans les rythmes d'apprentissage et, de l'autre, de comparer la progression des élèves entre eux?

Par ailleurs, l'objectif de la réussite pour tous implique que l'accent soit mis tout d'abord sur la maîtrise des compétences visées par le Programme de formation de l'école québécoise. Il implique aussi des pratiques évaluatives qui soutiennent l'effort et le dépassement de soi plutôt que la comparaison avec les autres élèves du groupe. Cela est plus particulièrement important au primaire et au premier cycle du secondaire, qui constituent la formation de base commune.

Or, l'inscription de la moyenne pourrait avoir un impact négatif sur la perception de la compétence et l'estime de soi d'une bonne proportion d'élèves. À cet effet, les recherches sur le sujet soulignent que des pratiques évaluatives consistant à comparer les élèves entre eux ou par rapport à la moyenne seraient démotivantes pour les élèves qui ne se situent pas parmi les meilleurs et tendraient à diminuer l'estime de soi et les attentes de succès de ces élèves (voir par exemple, Ames, 1992). « Ces pratiques conduisent un nombre considérable d'élèves à ressentir des émotions négatives et à s'engager dans des comportements d'autodépréciation et d'évitement peu propices au développement des compétences. » (Chouinard, 2002, p. 12) Cela est plus particulièrement vrai au primaire, notamment parmi les plus jeunes, alors que l'élève construit la perception de sa compétence, noue des relations significatives avec les autres élèves et établit son rapport avec le personnel de l'école. (CSE, 2007a, p. 22-23)

Par conséquent, tout comme en 2007, le Conseil réitère qu' « en formation de base commune, la moyenne du groupe ne constitue pas un repère utile pour témoigner du cheminement d'un

élève. C'est pourquoi, encore aujourd'hui, il ne souscrit pas à l'inscription de la moyenne de groupe dans le bulletin tant au primaire qu'au premier cycle du secondaire ».

Enfin, le Conseil tient à souligner que l'imposition d'un nouveau cadre d'évaluation et de nouvelles modalités de constitution des résultats s'ajouterait au processus amorcé d'appropriation des modes d'évaluation dans une approche par compétences. Dans ce contexte, où le personnel scolaire est encore en phase d'appropriation, l'utilisation d'une pondération par étape, l'abandon du bilan des apprentissages et de l'utilisation prescrite des standards d'évaluation que sont les échelles de niveaux de compétences pourraient freiner le travail déjà engagé de changement de pratiques évaluatives et risque même d'amener un retour à des pratiques en vigueur avant le renouveau qui ne seraient pas cohérentes avec le Programme de formation de l'école québécoise.

4.4 L'adaptation de l'évaluation pour certains élèves

Avec cette proposition de modification, les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et les élèves qui reçoivent des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française pourraient être considérés par les commissions scolaires comme des cas particuliers pouvant bénéficier d'un bulletin adapté, à l'instar des élèves handicapés.

> 30.3. Toute commission scolaire peut, dans la mesure et aux conditions déterminées par le ministre, exempter de l'application **des dispositions relatives aux résultats prévues aux articles 30.1 et 30.2** les élèves handicapés **ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et les élèves qui reçoivent des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française**.

Commentaires des organismes consultés

La majorité des organismes sont en faveur de la modification qui prévoit une exemption pour certains enfants aux besoins particuliers. Toutefois, la modification telle qu'elle est proposée ne satisfait personne totalement, car plusieurs questions demeurent sans réponse. On s'interroge d'abord sur le sens à donner à l'article 30.3 du Régime pédagogique qui semble être très large par rapport aux besoins du réseau. Quelles seraient les conditions déterminées par la ministre? Pourra-t-on encore soustraire des élèves du calcul de la moyenne du groupe? Est-ce que ces exceptions s'appliqueraient aux élèves intégrés en classe ordinaire? À quelles conditions ferait-on référence? Comment le MELS définit-il « l'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? »

Les organismes consultés sont d'avis que « les parents de ces enfants sont en droit d'avoir des repères sans équivoque en ce qui concerne l'évaluation de leurs enfants. Par conséquent, les balises qui donnent droit à un bulletin adapté devraient avoir des fondements d'une nature plus structurante qu'une directive ». De plus, depuis quelques années, les commissions scolaires ont

conçu des bulletins adaptés ou modifiés et un organisme juge important de pouvoir poursuivre ces initiatives.

Enfin, si tous les organismes sont en faveur de cette modification, on observe toutefois deux positions. D'une part, des organismes sont en faveur d'une telle exception pour tous les élèves qui en ont besoin, car ce serait une orientation favorable à l'inclusion qui consiste à intégrer la plupart des élèves qui ont des besoins spéciaux dans une classe ordinaire, chaque fois que c'est possible. D'autre part, d'autres organismes sont aussi en faveur d'une telle mesure mais cette fois, uniquement pour les élèves qui ne sont pas intégrés dans des classes ordinaires. Les arguments invoqués sont principalement de deux ordres :

- La différenciation de l'évaluation procède d'une approche individualisée qui entraînerait une charge de travail supplémentaire certaine en plus de stigmatiser ces élèves, réaction à l'encontre des objectifs poursuivis par l'intégration.
- Si l'analyse des besoins et des capacités de l'élève conclut à son intégration en classe ordinaire, celui-ci devrait aussi être assujetti aux mêmes outils d'évaluation.

Positions du Conseil

Le Conseil constate que la modification proposée permettrait de prendre en compte la situation des élèves en difficulté d'apprentissage. L'absence de cette possibilité avait justement été soulignée par le Conseil dans son avis sur le Régime pédagogique de 2007 :

> [...] Alors que le projet de règlement reconnaît les besoins particuliers de certains élèves et prévoit que leur bulletin et leur bilan des apprentissages doivent contenir une indication de leur progression selon les objectifs fixés par l'enseignant, le Conseil se demande pourquoi il n'est pas possible de prévoir la même chose pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. (CSE, 2007a, p. 19)

Toutefois, l'article seul ne précise pas les critères que sous-tendent « la mesure et les conditions déterminées par le ministre ». Comment seraient déterminées ces conditions? Quels seraient les critères retenus pour définir « les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage »?

Le Conseil constate que la détermination des conditions continuerait à relever du palier central. Dans une perspective d'ajustement des modalités d'évaluation aux besoins des élèves, n'y aurait-il pas lieu de rapprocher cette décision le plus possible de ce dernier? L'uniformisation des pratiques à l'échelle provinciale entraîne nécessairement la définition de balises nationales. En quoi cela servirait-il l'adaptation des outils de communication aux besoins des élèves et des parents? Cela permettrait-il de tenir compte des particularités de chacun des milieux?

CHAPITRE 5 La modification concernant les informations transmises à l'élève et aux parents au regard des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages

Les modifications de ce chapitre touchent la transmission de l'information relative aux normes et modalités d'évaluation des apprentissages à l'élève et aux parents. Toutefois, le Conseil a jugé utile de rappeler ses positions sur le bulletin : outil de communication pour les élèves et leurs parents. Les commentaires des organismes sur cette question ayant été traités dans les chapitres précédents, en rapport avec chacune des modifications pour lesquelles ils ont été formulés, ils ne seront pas repris dans le présent chapitre.

5.1 Les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages

Une modification proposerait d'ajouter un 4e paragraphe à l'article 20. Cet ajout préciserait les éléments contenus dans les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages qui devraient être transmis aux parents ou à l'élève au début de l'année scolaire (ex. : examen, pondération, répartition). Rappelons que les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages sont définies par chaque équipe-école et qu'elles sont approuvées par la direction.

L'article 20 indique que le directeur d'école doit s'assurer que certains documents sont transmis en début d'année aux parents ou à l'élève lui-même s'il est majeur.

> 20. Au début de l'année scolaire, le directeur de l'école s'assure que sont transmis aux parents de l'élève ou à l'élève lui-même, s'il est majeur, les documents suivants :
>
> 1° les règles générales de l'école et son calendrier des activités;
>
> 2° des renseignements sur le programme d'activités de l'éducation préscolaire ou, s'il s'agit d'un élève de l'enseignement primaire ou secondaire, des renseignements sur les programmes d'études suivis par cet élève ainsi que la liste des manuels requis pour l'enseignement de ces programmes;
>
> 3° le nom de l'enseignant de l'élève, s'il s'agit d'un élève à l'éducation préscolaire ou, dans les autres cas, le nom de tous les enseignants de l'élève ainsi que, le cas échéant, le nom de son responsable.
>
> 4° s'il s'agit d'un élève de l'enseignement primaire ou secondaire, les normes et [les] modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève approuvées par le directeur de l'école, ou un résumé de celles-ci, présentant notamment la nature et la période au cours de laquelle les principales évaluations sont prévues pour chacune des matières ainsi que la pondération des résultats obtenus à chacune des étapes afin d'établir le résultat disciplinaire final pour chaque matière figurant sur le dernier bulletin de l'année scolaire. Si des ajustements importants aux renseignements visés par le paragraphe 4° du premier alinéa ont lieu en cours d'année, le directeur de l'école s'assure qu'ils soient pareillement transmis aux parents ou à l'élève.

Commentaires des organismes consultés

Tous les organismes qui se sont prononcés sur cette question jugent tout à fait légitime et nécessaire d'informer les parents des normes et modalités d'évaluation des apprentissages notamment pour favoriser leur engagement dans la réussite de leur enfant et la vie scolaire en général. Toutefois, la plupart d'entre eux ne sont pas en accord avec le contenu prescrit et principalement le niveau de précision qu'exigerait cette modification. Notons que quelques uns d'entre eux sont déjà en désaccord avec l'introduction d'une pondération par étape et par conséquent, avec l'ajout de cet élément à l'article 20 du Régime pédagogique.

Ainsi, un certain nombre d'organismes s'opposent à la transmission des détails de chaque évaluation (contenu, outils propres aux évaluations ou pondération) somme toutes variables en cours d'année. Pour l'un d'entre eux, s'il est important « d'informer les parents sur la tenue des principales évaluations et, au secondaire, sur la pondération de chaque étape, il est superflu d'insister sur l'ensemble des normes et modalités, voire un résumé de celles-ci, car cela pourrait entraîner un surcroît d'information pour les parents et, par conséquent, semer la confusion ». L'un de ces organismes fait remarquer que les établissements transmettent déjà ce type d'information aux parents dans leur politique locale d'évaluation des apprentissages.

À l'opposé, d'un point de vue minoritaire, d'autres organismes sont totalement en accord avec cette modification jugeant qu'il est essentiel qu'au début de l'année scolaire, les parents reçoivent une information claire et accessible sur les changements apportés au bulletin.

Positions du Conseil

Le Conseil souligne l'intérêt de communiquer les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages tant pour l'élève que pour les parents. Cependant, le fait de devoir déterminer *a priori* la « nature », la « période » au cours de laquelle auront lieu les principales évaluations risquerait de donner préséance à l'évaluation sans égard aux apprentissages. En effet, comment concilier ces exigences avec une évaluation qui fait partie intégrante des apprentissages et qui, par conséquent, doit s'ajuster au fur et à mesure que les élèves progressent? Quel avantage y a-t-il à connaître dès le début de l'année, et ce, pour toutes les matières, ces informations (nature et période) ainsi que la pondération pour chacune des étapes? Pour répondre à cette prescription, ne risquerait-on pas de réduire la planification de l'évaluation à l'élaboration d'un tableau à plusieurs entrées sur lequel on trouverait chaque matière, chaque année scolaire et chaque étape? Quels seraient les gains pour la réussite des élèves et l'information des parents?

Enfin, le Conseil tient à rappeler que le processus d'élaboration des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages est inscrit dans la Loi sur l'instruction publique depuis 1997 (art. 96.15 et 110.12). En 2004-2005, la Direction de l'évaluation du MELS a élaboré un guide proposant une démarche structurée et souple qui a été présenté au milieu scolaire à l'automne 2005. Depuis, de nombreuses écoles se sont engagées dans cette démarche avec des effets souvent très positifs sur la concertation des équipes au regard de l'évaluation,

l'acquisition et le développement d'une vision commune ou à tout le moins la recherche d'une certaine cohérence dans les pratiques. Les efforts consacrés à ce projet au cours des dernières années devraient servir d'assise pour consolider les pratiques d'évaluation. Or, les modifications proposées ne semblent pas s'appuyer sur le travail déjà accompli. Bien que reconnaissant la légitimité d'une certaine reddition de comptes en matière d'évaluation des apprentissages, le Conseil considère qu'une trop grande normalisation des pratiques risquerait d'entraîner une réduction de la collaboration et de menacer la complicité entre les acteurs d'une même communauté, ce qui aurait un effet négatif sur la réussite des élèves.

5.2 Le bulletin : un outil de communication destiné aux élèves et à leurs parents

Positions du Conseil

Le Conseil pense qu'il faut clairement distinguer l'évaluation des apprentissages effectuée par l'enseignante ou l'enseignant de la communication des résultats de cette évaluation aux parents. C'est pourquoi il s'inquiète de l'accent que les modifications proposées mettraient sur un des outils de communication : le bulletin.

> [...] l'évaluation, que ce soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou de sanction des études, est un acte professionnel exercé par l'enseignant; elle implique une démarche méthodologique et l'application de concepts complexes. La communication aux parents, quant à elle, concerne les modalités par lesquelles l'enseignant doit informer les parents du résultat de cette évaluation (CSE, 2007b, p. 50)

Par ailleurs, selon Desjardins, le bulletin est un outil forcément limité :

> « Le fait de synthétiser le jugement à sa plus simple expression implique une perte d'information. À la différence du juge qui, au moment de rendre son jugement, présente un argumentaire détaillé de l'analyse qui l'a conduit à la décision, l'enseignant ne dispose que de l'espace d'une lettre ou d'un chiffre pour exprimer son jugement. Défi suprême de communication, s'il en est un! Le bulletin ne dit pas tout. C'est une limite qu'il faut lui reconnaître. » (Desjardins, 2006, p. 34)

Pour le Conseil, il est essentiel d'assurer la clarté et la pertinence de l'information transmise aux parents pour leur permettre de comprendre la progression de leur enfant. Il est donc important que le bulletin et le bilan des apprentissages contiennent des renseignements qui éclairent de manière appropriée les parents sur les acquis et les progrès de leur enfant. Il importe également d'assurer la cohérence entre les visées du Programme de formation de l'école québécoise, les modalités d'évaluation, les instruments d'évaluation et le système de notation pour consigner les résultats. Dans un avis de 1992, le Conseil recommandait que « les bulletins utilisés s'harmonisent avec les pratiques d'enseignement et d'évaluation, pour assurer leur pertinence et leur caractère significatif » (CSE, 1992, p. 53). Également, en 2005, il se souciait de la cohérence du système de notation proposé pour le deuxième cycle du secondaire avec l'évaluation des compétences (CSE, 2005, p. 30). À la lumière des modifications proposées, le Conseil réitère ce souci et s'interroge sérieusement sur la cohérence des choix en matière de mécanismes de constitution des résultats avec une approche par compétences et une organisation par cycles, qui accorde une place importante au rythme d'apprentissage dans le but de favoriser la réussite de tous.

Comme il l'a mentionné quand des changements majeurs ont été apportés à la présentation des résultats d'évaluation dans le bulletin en 2007, le Conseil reconnaît le besoin d'information des parents tout en étant soucieux que l'information livrée soit fidèle au processus d'apprentissage de l'élève :

> Le Conseil reconnaît le besoin légitime et permanent des parents d'obtenir une information précise, claire et pertinente sur la progression scolaire de leur enfant pour qu'ils puissent mieux comprendre et faire les interventions de soutien les plus appropriées. Étant donné l'importance de l'appui des parents dans la réussite de l'élève, le Conseil souhaite en effet que la communication avec les parents reflète au mieux la richesse des apprentissages réalisés et des compétences acquises par l'élève, tout en étant simple, claire et précise, mais également utile. (CSE, 2007a, p. 31)

Présentement, le résultat inscrit au bulletin informe les élèves et leurs parents du cheminement de l'élève dans le développement des compétences. En fin de cycle, le résultat précise le niveau de maîtrise de ces compétences. Comme nous l'avons souligné dans les chapitres précédents, les modifications proposées montrent un changement majeur dans la façon de constituer la note (pondération par étapes, composition du résultat disciplinaire, épreuve ministérielle). Par conséquent, il serait légitime de s'interroger sur la valeur ajoutée qu'apporteraient ces changements en termes de précision, de clarté et de pertinence dans l'information transmise sur le cheminement de l'élève.

> D'autre part, notamment en ce qui concerne l'objectif de « communication » et toute la question des bulletins, il ne faudrait pas infantiliser les parents et s'imaginer à tort qu'ils ne peuvent comprendre que des bulletins exagérément simplifiés; il faut cependant miser sur une information pertinente pour les associer aux objectifs poursuivis par de nouveaux modes d'évaluation et les amener vers d'autres modes de communication complémentaires [...] sur les acquis de l'élève ou sur ses progrès. » (CSE, 2001, p. 32)

Contrairement aux changements apportés au bulletin en 2007, les modifications proposées dans le projet de règlement à l'étude réduiraient de façon importante les éléments que les écoles pourraient y ajouter et surtout l'adaptation de cet outil de communication aux besoins de leur milieu. En effet, si une section « Autres commentaires » était ajoutée pour permettre aux écoles de singulariser le bulletin et que le choix des deux compétences transversales évaluées parmi les quatre inscrites sur le bulletin reviendrait aux écoles, par ailleurs toutes les autres sections seraient prescrites telles quelles. En 2007, le Conseil soulignait l'intérêt de tabler sur les initiatives locales pour la production d'outils de communication adaptés aux besoins des parents de la communauté desservie :

> Il lui apparaît plus prometteur de miser sur l'autonomie locale, sur tout le travail qui a été accompli jusqu'à présent par les milieux scolaires et sur leur capacité à mettre au point, avec la collaboration des parents, des outils de communication qui sauront répondre aux attentes de ces derniers. À ce titre, le Conseil rappelle que le bulletin et le bilan des apprentissages ne sont pas les seuls outils de communication entre l'école et les parents et qu'il appartient au milieu scolaire de transmettre aux parents une information régulière et diversifiée et de leur fournir les outils nécessaires à la compréhension des progrès de leur enfant. (CSE, 2007a, p. 19)

De plus, il lui paraît essentiel de reconnaître tout le travail entrepris jusqu'à présent et d'inscrire les changements dans une continuité des pratiques.

CHAPITRE 6 La disposition concernant l'entrée en vigueur du règlement

L'entrée en vigueur des modifications proposées au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire est décrite ainsi dans le premier paragraphe du projet de règlement :

> Avis est donné, par les présentes, conformément aux articles 10 et 11 de la Loi sur les règlements (L.R.Q., c. R-18.1), que le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, dont le texte apparaît ci-dessous, pourra être édicté par le gouvernement à l'expiration d'un délai de 45 jours à compter de la présente publication.

De façon plus explicite, le dernier élément du projet de règlement annonce la date d'entrée en vigueur :

> Le présent règlement entre en vigueur le 1er septembre 2010.

Commentaires des organismes consultés

Indépendamment de leurs positions, tantôt favorables, tantôt défavorables, tous les organismes qui se sont prononcés sur le sujet sont en désaccord avec la date d'entrée en vigueur du règlement mettant sérieusement en doute sa faisabilité. Les acteurs critiquent également le moment choisi pour la consultation et la pertinence de procéder à de tels changements dans un si court délai :

- la documentation de la rentrée pour l'année scolaire 2010-2011 est déjà prête : agenda, calendrier scolaire, définition des étapes, etc.;
- l'ajout d'une quatrième étape nécessiterait une révision complète de la planification des cours et du processus d'évaluation;
- l'appropriation des nouvelles modalités d'évaluation et des nouveaux outils par le personnel scolaire serait très difficile en un si court laps de temps;
- les outils auraient été élaborés sans le concours et l'expertise du personnel enseignant qui aura à les utiliser;
- toute modification implantée en catastrophe entraîne son lot de problèmes et une telle improvisation risquerait d'apporter beaucoup plus de confusion que de clarté en plus de susciter de l'inquiétude et de la frustration chez le personnel scolaire.

Des questions et des commentaires sont soulevés sur la pertinence et l'opportunité de tels changements : « Quels sont les résultats de recherche qui ont rendu nécessaires les modifications proposées? En quoi ces changements favoriseraient-ils une plus grande réussite des élèves? D'emblée, nous ne voyons aucun avantage pour l'élève à ces modifications en regard de sa motivation scolaire, de sa persévérance et de sa réussite. »

Par conséquent, ces organismes demandent de surseoir au projet de règlement pour laisser le temps de réexaminer attentivement les modifications proposées. L'un d'eux suggère au MELS de procéder à une expérimentation pour 2010-2011 pour bien en évaluer les effets et s'assurer, que tous les outils qui accompagneraient ces modifications seraient disponibles et que suffisamment de temps serait accordé au personnel afin qu'il puisse les effectuer dans un contexte favorable.

Enfin, plusieurs organismes mettent en relief les nombreuses et fréquentes modifications réglementaires et l'absence d'une visée globale dans laquelle celles-ci s'inscriraient. Ils invitent le Ministère à prendre le temps d'évaluer rigoureusement l'implantation du nouveau curriculum avant d'en modifier les fondements ou même d'en diluer l'essence. À cet égard, beaucoup d'entre eux soulignent les rythmes d'appropriation différents et l'expertise du personnel qui n'est pas suffisamment considérée avant de procéder à des ajustements d'une telle envergure. On fait valoir que le respect du point de vue des enseignantes et des enseignants serait un témoignage de reconnaissance et de valorisation de leur travail.

Positions du Conseil

Le Conseil tient à rappeler que, à titre de contrat social, le Régime pédagogique suppose un certain consensus des acteurs qui nécessite des conditions de consultation favorables. Or, consulter les acteurs scolaires à la toute fin de l'année scolaire, avec un délai de 45 jours venant à échéance le 26 juillet, en proposant des modifications majeures qui ne résultent pas d'une consultation et d'un large débat de tous les acteurs concernés est peu propice à l'établissement d'un contrat social partagé.

Le Conseil reconnaît l'ampleur des changements en matière d'évaluation des apprentissages qu'a entraîné l'adoption du Programme de formation de l'école québécois, accompagné d'autres changements tout aussi exigeants (projet éducatif, plan de réussite, normes et modalités, plan de réussite en français, convention de partenariat, convention de gestion, etc.).

En 2008, le Conseil constatait que les enseignantes et enseignants rencontrés dans le cadre de l'élaboration de son avis *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève* étaient encore dans un processus de transition vers de nouvelles pratiques. Leur appropriation du Programme de formation et du processus d'évaluation des apprentissages dans le cadre d'une approche par compétences était en cours. Depuis, le guide *Pas à pas : Réussir le bilan des apprentissages a été publié* en 2008, la nouvelle version des échelles des niveaux de compétences bonifiées en collaboration avec les acteurs concernés a été publiée au printemps (primaire) et à l'automne (secondaire) 2009 et le Programme de formation de l'école québécoise a été implanté en

5e secondaire à la rentrée 2009-2010. On peut légitimement penser que plusieurs milieux sont encore en processus d'appropriation et que les changements de pratiques dans l'évaluation des apprentissages sont encore d'actualité pour bon nombre d'enseignantes et d'enseignants, particulièrement au secondaire.

> La mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise exige le développement de nouvelles pratiques d'enseignement et d'évaluation. Le Conseil observe que les enseignants rencontrés, comme probablement plusieurs de leurs collègues si l'on en croit le rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique, sont dans une phase d'appropriation de ces nouvelles pratiques. Étant donné la nature des changements et la mise en œuvre somme toute assez récente du Programme, ce constat surprend peu, mais il témoigne de l'importance de poursuivre ce processus d'appropriation du Programme de formation de l'école québécoise et d'être conscient du temps nécessaire pour le faire. (CSE, 2008, p. 24)

Le Conseil croit nécessaire de respecter les différents rythmes d'appropriation, tout comme il juge essentiel de miser sur les acquis des milieux scolaires et leur expertise.

Indépendamment de ses positions sur les modifications proposées, le Conseil considère que le calendrier prévu pour l'implantation des dispositions n'est pas réaliste. Il ne tient pas compte du temps nécessaire pour l'appropriation des nouvelles façons de faire et des nouveaux instruments et modalités d'évaluation. De plus, il existe un écart important entre ce qui devrait être en vigueur dès l'automne 2010 et la logique du système et des instruments d'évaluation utilisés dans les écoles tout au long de la dernière décennie.

De surcroît, le Conseil considère qu'il est primordial de tenir compte des efforts déployés par les écoles pour établir et maintenir le lien de confiance avec le personnel enseignant, notamment dans la préparation des outils d'évaluation et dans l'ajustement des outils de communication qui répondront tant aux exigences du processus d'évaluation et aux besoins manifestés par le personnel enseignant, qu'aux besoins d'information exprimés par les parents.

Conclusion et recommandations

À la suite de l'examen du projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, de la consultation des organismes du milieu scolaire ainsi que des membres de ses instances, le Conseil fait les constats suivants :

- **Tous les organismes et les personnes consultés, quelle que soit leur opinion sur la pertinence des modifications proposées s'entendent sur le fait qu'elles auraient des répercussions majeures sur le système scolaire québécois. En effet, les changements proposés vont au-delà de l'instauration d'un bulletin *unique*, de l'amélioration de l'information transmise à l'élève et à ses parents sur les normes et modalités d'évaluation ainsi que de la simplification des pratiques d'évaluation. Ces modifications auraient pour conséquence de fragiliser des éléments importants du renouveau, soit l'approche par compétences et l'organisation par cycles d'apprentissage en plus de remettre en question le choix d'une évaluation conçue pour servir les apprentissages et la réussite.**

- **Pour le Conseil, les modifications proposées ne sont donc pas en cohérence avec le Programme de formation de l'école québécoise ainsi qu'avec les autres dispositifs mis en place depuis 2000 dans le cadre du renouveau pédagogique dans le but de soutenir le rehaussement des exigences du curriculum et la réussite de tous les élèves. Par exemple, la pondération par étape, l'annualisation des résultats et la disparition du bilan des apprentissages remettent en question la logique de développement des compétences sur un cycle de deux ans et rendent caducs les outils d'évaluation standardisés qui permettent aux enseignantes et aux enseignants d'appuyer leur jugement professionnel pour situer le niveau de développement des compétences à la fin de chaque cycle.**

- **D'une part, le Conseil reconnaît l'existence de tensions et de difficultés dans la mise en œuvre de certains volets de l'évaluation des apprentissages. Il suffit de penser aux défis que représentent la réalisation du bilan des apprentissages et l'organisation par cycles, particulièrement au secondaire, avec l'exigence d'instaurer une culture professionnelle plus collégiale et par conséquent la nécessité d'apporter des changements dans l'organisation scolaire pour permettre une réelle concertation du personnel. Le nombre de compétences à évaluer au primaire et le nombre d'élèves au secondaire font également partie des difficultés qui nécessiteraient des solutions. Néanmoins, même si tout le monde s'entend sur l'importance d'une amélioration continue du système éducatif, force est de constater que les modifications proposées au Régime pédagogique ne font pas consensus auprès des acteurs concernés.**

- D'autre part, l'ampleur et la nouveauté des modifications proposées, le délai de consultation ainsi que la date d'entrée en vigueur du projet de règlement heurtent de front les acteurs du milieu scolaire qui ne sentent pas que sont considérées les contraintes de planification et d'organisation scolaire qui sont les leurs. Par ailleurs, les modifications ne semblent pas tenir compte des pratiques existantes et du temps de réflexion nécessaire à l'analyse et à l'appropriation de ces changements. De plus, ils n'ont pas le sentiment que leur expertise a été prise en compte puisque nombre d'entre eux considèrent ne pas avoir été préalablement consultés sur les modifications proposées dans le projet de règlement.

- Au-delà des considérations précédentes, des changements d'une telle envergure apparaissent prématurés, alors que l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise vient tout juste d'être complétée avec son application en 5e secondaire et qu'une évaluation du Renouveau à l'école secondaire est en cours. De nombreux organismes ont fait part des efforts humains et financiers consacrés au cours des dernières années pour mettre en œuvre les changements exigés d'eux. Certains ont témoigné des étapes franchies dans le processus d'appropriation, citant des pratiques efficaces pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires. Compte tenu de la complexité et de l'interdépendance des changements exigés par l'implantation du renouveau, le Conseil insiste sur le fait que la transformation des pratiques professionnelles nécessite du temps, de l'exercice et un rappel constant des visées du renouveau.

Enfin, le Conseil considère toujours qu'il est fondamental d'inscrire les ajustements apportés au système éducatif dans une vision d'ensemble des objectifs et finalités poursuivis, au premier chef la réussite éducative des élèves ainsi que la cohérence de l'ensemble des encadrements, spécialement le Programme de formation de l'école québécoise, la politique d'évaluation des apprentissages et le Règlement sur le Régime pédagogique. C'est à ce prix que pourra se concrétiser la réussite de tous, tout en maintenant des exigences de haut niveau dans le curriculum et en apportant le soutien nécessaire aux élèves et au personnel enseignant.

Les défis de la société québécoise mis en lumière par les États généraux sur l'éducation étaient de taille et ont mené à des changements de grande envergure dès le début des années 2000 : nouveau programme de formation, nouvelle politique d'évaluation, nouvelle politique d'adaptation scolaire, nouvelle formation initiale du personnel enseignant, professionnalisation de la profession enseignante, décentralisation des responsabilités, etc. Ces changements ont été implantés graduellement durant la dernière décennie, de grands pas ont été accomplis et le personnel enseignant ne cesse de parfaire sa maîtrise du nouveau programme et des encadrements afférents. Le Conseil soutient qu'il y a lieu de miser sur l'engagement du personnel enseignant et des acteurs locaux, incluant les parents, et de reconnaître l'expertise acquise pour procéder aux ajustements nécessaires à la poursuite de l'amélioration du système scolaire québécois.

Considérant les visées qu'a la société québécoise pour son système d'éducation depuis plus d'une décennie, soit le rehaussement des exigences du curriculum et la réussite du plus grand nombre d'élèves, **le Conseil recommande ce qui suit :**

1. **Ne pas procéder** aux modifications prévues au projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire;

2. **Poursuivre plutôt l'examen des pratiques d'évaluation des apprentissages en collaboration étroite avec les acteurs du milieu scolaire concernés** au premier chef, le personnel enseignant et le personnel de direction des établissements scolaires afin de procéder aux adaptations requises pour certains aspects, ceci en cohérence avec les encadrements en vigueur, dont le Programme de formation de l'école québécoise;

3. **Appuyer les ajustements nécessaires** :
   - sur un état de la situation qui identifie clairement les problèmes;
   - sur des résultats de recherche fiables et rigoureux;
   - sur l'expertise du milieu scolaire, en s'inspirant des pratiques efficaces mises en œuvre dans les différentes régions du Québec au cours des dix dernières années, avec la collaboration des parents.

BIBLIOGRAPHIE

Bulletin ERES (2008). « L'origine du projet. ». Vol. 1, n° 1, sept., 2 p.

Bulletin ERES (2009). « Des parents critiques par rapport aux moyens de communiquer les résultats de leur enfant. ». Vol. 1, n° 2, avril, 2 p.

Bulletin ERES (2010a). « Le développement et l'évaluation des compétences transversales : qu'en est-il? ». Vol. 2, n° 3, juin, 2 p.

Bulletin ERES (2010b). « L'implantation du renouveau pédagogique dans les écoles secondaires : point de vue des directions d'école. ». Vol. 2, n° 4, juin, 2 p.

Claveau, Isabelle et Marie-Josée Lépine (2009). « Élaboration et utilisation des échelles des niveaux de compétence : illustration au moyen d'une vidéo ». *Virage, vol. 11, n° 4, automne.* http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/virage10/index.asp?page=sFormationD (consulté en juillet 2010).

Commission sur les États généraux de l'éducation (1996a). *Exposé de la situation.* Québec : Le Ministère, 132 p.

Commission sur les États généraux de l'éducation (1996b). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires.* Rapport final de la Commission sur les états généraux de l'éducation. Québec : La Commission, 90 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver.* Sainte-Foy : Le Conseil, 83 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Le projet de modification au Règlement sur le régime des études collégiales.* Sainte-Foy : Le Conseil, 30 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Projet de politique d'évaluation des apprentissages : commentaires du Conseil supérieur de l'éducation.* Sainte-Foy : Le Conseil, 41 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2002a). *Avis au ministre de l'éducation sur le Projet de loi 124 : Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique.* Sainte-Foy : Le Conseil, 30 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2002b). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir.* Sainte-Foy : Le Conseil, 67 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 80 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2005). *Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 46 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2007a). *Le Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.* Québec : Le Conseil, 35 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2007b). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation.* Québec : Le Conseil, 75 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté.* Québec : Le Conseil, 74 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2010a). *Projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle.* Québec : Le Conseil, 79 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2010b). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial.* Québec : Le Conseil, 152 p.

Desjardins, Julie (2006). « Le bulletin scolaire : quels sont les véritables enjeux? ». *Vivre le primaire*, vol. 19, n° 2, mars-avril, p. 34-37.

Durand, Micheline-Joanne et Roch Chouinard (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats.* Montréal : Hurtubise HMH, 374 p.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum.* Québec : Ministère de l'éducation, 151 p.

Krakow, Eve (2008). « Les échelles des niveaux de compétence ». *Virage*, vol. 10, n° 4, juin. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/virage6/index.asp?page=sessionF (consulté en juillet 2010).

Lessard, Claude (2007). « Réformes du curriculum et le rôle de l'État pédagogue : jusqu'où prescrire le travail enseignant? » Dans Gabriel Gosselin et Claude Lessard (dir.). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées.* Québec : Presses de l'Université Laval, p. 449-475.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages : guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires : formation générale des jeunes.* Québec : Le Ministère, 47 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence.* Version préliminaire. Québec : Le Ministère, 124 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008a). *Libellé des compétences en termes usuels : addenda au programme de formation de l'école québécoise.* Québec : Le Ministère, 8 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/medias/LibellesCompetences_f.pdf (consulté en juillet 2010).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008b). *Pas à pas : réussir le bilan des apprentissages : guide à l'intention des écoles.* Québec : Le Ministère, pag. multiple.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008c). *Progression des apprentissages en français : enseignement primaire.* Québec : Le Ministère, 16 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2010). *Programme de formation de l'école québécoise : mot de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.* http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/index.asp?page=motministre (consulté en juillet 2010).

Ministère de l'éducation du Québec (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative.* Québec : Le Ministère, 40 p.

Ministère de l'éducation du Québec (1999a). *Une école adaptée à tous ses élèves : plan d'action en matière d'adaptation scolaire.* Québec : Le Ministère, 15 p.

Ministère de l'éducation du Québec (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire.* Québec : Le Ministère, pag. multiple.

Ministère de l'éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire.* Québec : Le Ministère, 350 p.

Ministère de l'éducation du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence.* Québec : Le Ministère, 59 p.

Ministère de l'éducation du Québec (2003a). *Plan de mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages : être évalué pour mieux apprendre.* Québec : Le Ministère, 11 p.

Ministère de l'éducation du Québec (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle.* Québec : Le Ministère, 68 p.

Québec (2010). *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, à jour au 1er mars.* Québec : Éditeur officiel du Québec.

Scallon, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique, 342 p.

ANNEXE 1 Lettre de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport à la présidente du Conseil supérieur de l'éducation (juin 2010) et projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire

Québec

Gouvernement du Québec
La ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport
et ministre responsable de la région de Laval,
de la région des Laurentides
et de la région de Lanaudière

REÇU LE
25 JUIN 2010
Par

Québec, le 22 juin 2010

Madame Nicole Boutin
Présidente
Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2

Madame la Présidente,

Conformément à l'article 458 de la Loi sur l'instruction publique, je soumets à l'examen du Conseil supérieur de l'éducation un projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Je vous demande de me transmettre l'avis du Conseil au sujet des modifications qui y sont envisagées.

Le projet de règlement vise notamment à rendre obligatoire l'évaluation des connaissances, à simplifier les pratiques en vigueur sur le plan de l'évaluation des apprentissages, à établir un bulletin unique, à permettre aux élèves et aux parents d'être mieux informés à l'égard de l'évaluation des apprentissages qui sera appliquée en cours d'année scolaire et à étendre à d'autres catégories d'élèves le pouvoir de la commission scolaire de les exempter de l'application de dispositions relatives au bulletin.

Je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

MICHELLE COURCHESNE

p. j. (1)

Québec
Édifice Marie-Guyart, 16e étage
1035, rue de la Chevrotière
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 644-0664
Télécopieur : 418 646-3551
Courriel : mtlecr@mels.gouv.qc.ca

Montréal
800, rue Fullum, 3e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1
Téléphone : 514 873-6752
Télécopieur : 514 873-7052

VERSION ADMINISTRATIVE

RÈGLEMENT MODIFIANT LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE, DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Loi sur l'instruction publique
(L.R.Q., c. I-13.3, a. 447)

1. Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (R.R.Q., c. I-13.3, r. 8) est modifié par le remplacement, dans le troisième alinéa de l'article 15, des mots « disciplinaires et transversales » par les mots « et connaissances ».

2. L'article 20 de ce régime est modifié :

1° par l'ajout, à la fin, du paragraphe et de l'alinéa suivants :

« 4° s'il s'agit d'un élève de l'enseignement primaire ou secondaire, les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève approuvées par le directeur de l'école, ou un résumé de celles-ci, présentant notamment la nature et la période au cours de laquelle les principales évaluations sont prévues pour chacune des matières ainsi que la pondération des résultats obtenus à chacune des étapes afin d'établir le résultat disciplinaire final pour chaque matière figurant sur le dernier bulletin de l'année scolaire.

Si des ajustements importants aux renseignements visés par le paragraphe 4° du premier alinéa ont lieu en cours d'année, le directeur de l'école s'assure qu'ils sont pareillement transmis aux parents ou à l'élève. ».

3. L'article 23.3 de ce régime est modifié par le remplacement, dans le deuxième alinéa, des mots « bilan des apprentissages » par les mots « dernier bulletin de l'année scolaire ».

4. L'article 28 de ce régime est modifié :

1° par l'insertion, dans le premier alinéa et après le mot « apprentissages », de «, soit des connaissances et des compétences »;

2° par le remplacement, dans le deuxième alinéa, des mots « bilan des apprentissages » par les mots « dernier bulletin de la dernière année scolaire ».

5. Ce régime est modifié par l'insertion, après l'article 28, du suivant :

« **28.1.** À l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire, le seuil de réussite est fixé à 60 % pour chaque matière. ».

6. L'article 29 de ce régime est modifié :

1° par le remplacement des deux premiers alinéas par les suivants :

« **29.** Afin de renseigner les parents de l'élève sur son cheminement scolaire, l'école leur transmet un bulletin à la fin de chacune des quatre étapes, suivant la forme prescrite aux annexes IV à VII. Toutefois, s'il est majeur, c'est à l'élève que sont transmis ces bulletins.

Ceux-ci sont transmis au plus tard le 30 novembre pour la première étape, le 20 janvier pour la deuxième étape, le 30 avril pour la troisième étape et le 10 juillet pour la quatrième étape.

Toutefois, à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, le bulletin de la première étape peut être remplacé par une autre forme de communication écrite; dans ce cas, le bulletin de la deuxième étape devra être transmis au plus tard le 1er décembre. » ;

2° par le remplacement, dans le paragraphe 1° du troisième alinéa, des mots « les objectifs des programmes d'études du cycle » par les mots « le seuil de réussite fixé pour les programmes d'études ».

7. Les articles 30 à 30.3 de ce régime sont remplacés par les suivants :

« **30.** Le bulletin scolaire de l'éducation préscolaire doit être conforme à celui présenté à l'annexe IV et contenir tous les renseignements figurant à ses sections 1 et 2 et, s'il s'agit du dernier bulletin de l'année scolaire, à sa section 4.

Les résultats présentés dans la section 2 de ce bulletin doivent indiquer l'état du développement des compétences propres au programme d'activités de l'éducation préscolaire, si ces compétences ont fait l'objet d'une évaluation ou, s'il s'agit du dernier bulletin de l'année scolaire, l'indication du niveau de développement atteint par l'élève pour chacune des compétences propres au programme d'activités de l'éducation préscolaire.

L'état du développement des compétences et l'indication du niveau de développement des compétences s'appuient sur le cadre d'évaluation des apprentissages afférent au programme d'activités de l'éducation préscolaire établi par le ministre.

« **30.1.** Les bulletins scolaires de l'enseignement primaire et du premier ou du second cycle de l'enseignement secondaire doivent être conformes à ceux présentés aux annexes V à VII, selon le cas. Ils doivent contenir tous les renseignements figurant à leurs sections 1 à 3 et, s'il s'agit du dernier bulletin de l'année scolaire de l'enseignement primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire, à leur section 5.

Les résultats présentés dans la section 2 de ces bulletins doivent comprendre :

1° le résultat disciplinaire de l'élève et la moyenne du groupe pour chaque matière enseignée, exprimés en pourcentage;

2° le résultat obtenu par l'élève, exprimé en pourcentage, pour les compétences propres aux programmes d'études établis pour les matières langue d'enseignement, langue seconde et mathématique, si ces compétences ont fait l'objet d'une évaluation;

3° le résultat obtenu par l'élève de l'enseignement secondaire, exprimé en pourcentage, pour les volets théoriques et pratiques des programmes d'études établis pour les matières obligatoires et à option à caractère scientifique, à l'exclusion de mathématique, telles science et technologie et applications technologiques et scientifiques.

Ces résultats s'appuient sur le cadre d'évaluation des apprentissages afférent aux programmes d'études établis par le ministre.

Le dernier bulletin de l'année scolaire comprend en outre le résultat disciplinaire final de l'élève et la moyenne finale du groupe pour chaque matière enseignée, exprimés en pourcentage, ainsi que, en cas de réussite d'un élève du secondaire, les unités afférentes à ces matières.

« **30.2.** Le résultat disciplinaire final de chaque matière figurant sur le dernier bulletin de l'année scolaire de l'élève de l'enseignement primaire ou secondaire s'appuie sur la pondération des résultats prévue dans les normes et modalités d'évaluation transmises aux parents ou à l'élève ainsi que, le cas échéant, sur les épreuves imposées par le ministre ou par la commission scolaire.

Sous réserve de l'article 34 du présent régime et de l'article 470 de la loi, pour toute matière qui fait l'objet d'une épreuve imposée par le ministre, le résultat de celle-ci vaut pour 20 % du résultat disciplinaire final de l'élève dans cette matière.

« **30.3.** Toute commission scolaire peut, dans la mesure et aux conditions déterminées par le ministre, exempter de l'application des dispositions relatives aux résultats prévues aux articles 30.1 et 30.2 les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et les élèves qui reçoivent des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française. ».

8. Ce régime est modifié par l'ajout, à la fin, des annexes suivantes :

« **ANNEXE IV**
(a. 29 et 30)

BULLETIN DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE
Année scolaire 20__ - 20__

Insérer ici le logo et le nom de la commission scolaire

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nom de l'école : Code d'organisme : Directrice ou directeur de l'école : Signature : Enseignante ou enseignant :	Adresse : Téléphone (code rég. et n°) : Télécopieur (code rég. et n°) :
Nom de l'élève : Code permanent : Date de naissance : Âge au 30 septembre :	Destinataire(s) du bulletin (*Cocher*) : Père ☐ Mère ☐ Tutrice, tuteur ☐ Autre ☐ Nom : Adresse : Téléphone, rés. (code rég. et n°) : Téléphone, trav. (code rég. et n°) : Autre n° :
Étape de communication : Début : Fin :	Assiduité

Étapes	1	2	3	4
Jours d'absence				
Jours de classe				

2. RÉSULTATS

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Inscrire ici la compétence propre au programme d'activités de l'éducation préscolaire				
Reproduire la ligne précédente autant de fois que nécessaire				

Commentaires :
Inscrire ici, au besoin, des commentaires sur les forces, les défis et les progrès de l'élève

COTE	LÉGENDE	
	Étapes 1 à 3	Étape 4
A	L'élève se développe avec facilité.	L'élève dépasse les attentes du programme.
B	L'élève se développe adéquatement.	L'élève répond aux attentes du programme.
C	L'élève se développe avec certaines difficultés.	L'élève répond partiellement aux attentes du programme.
D	L'élève éprouve des difficultés importantes.	L'élève ne répond pas aux attentes du programme.

3. AUTRES COMMENTAIRES (SECTION À REMPLIR AU BESOIN)

Commentaires divers, notamment sur d'autres apprentissages prévus dans les projets de l'école ou de la classe

4. CHEMINEMENT SCOLAIRE (SECTION À REMPLIR UNIQUEMENT AU DERNIER BULLETIN)

Indication relative au passage à l'enseignement primaire
☐ L'élève poursuivra ses apprentissages à l'enseignement primaire. ☐ L'élève poursuivra ses apprentissages à l'éducation préscolaire, selon les modalités prévues dans son plan d'intervention. _____ Signature de la directrice ou du directeur _____ Date

« **ANNEXE IV**
(a. 29 et 30)

BULLETIN DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE
Année scolaire 20__ - 20__

Insérer ici le logo et le nom de la commission scolaire

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nom de l'école : Code d'organisme : Directrice ou directeur de l'école : Signature : Enseignante ou enseignant :	Adresse : Téléphone (code rég. et n°) : Télécopieur (code rég. et n°) :
Nom de l'élève : Code permanent : Date de naissance : Âge au 30 septembre :	Destinataire(s) du bulletin (*Cocher*) : Père ☐ Mère ☐ Tutrice, tuteur ☐ Autre ☐ Nom : Adresse : Téléphone, rés. (code rég. et n°) : Téléphone, trav. (code rég. et n°) : Autre n° :

Étape de communication : Début : Fin :	Assiduité				
	Étapes	1	2	3	4
	Jours d'absence				
	Jours de classe				

2. RÉSULTATS

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Inscrire ici la compétence propre au programme d'activités de l'éducation préscolaire				
Reproduire la ligne précédente autant de fois que nécessaire				

Commentaires :
Inscrire ici, au besoin, des commentaires sur les forces, les défis et les progrès de l'élève

COTE	LÉGENDE	
	Étapes 1 à 3	**Étape 4**
A	L'élève se développe avec facilité.	L'élève dépasse les attentes du programme.
B	L'élève se développe adéquatement.	L'élève répond aux attentes du programme.
C	L'élève se développe avec certaines difficultés.	L'élève répond partiellement aux attentes du programme.
D	L'élève éprouve des difficultés importantes.	L'élève ne répond pas aux attentes du programme.

3. AUTRES COMMENTAIRES (SECTION À REMPLIR AU BESOIN)

Commentaires divers, notamment sur d'autres apprentissages prévus dans les projets de l'école ou de la classe

4. CHEMINEMENT SCOLAIRE (SECTION À REMPLIR UNIQUEMENT AU DERNIER BULLETIN)

Indication relative au passage à l'enseignement primaire
☐ L'élève poursuivra ses apprentissages à l'enseignement primaire. ☐ L'élève poursuivra ses apprentissages à l'éducation préscolaire, selon les modalités prévues dans son plan d'intervention. Signature de la directrice ou du directeur — Date

« **ANNEXE V**
(a. 29, 30.1 et 30.2)

BULLETIN SCOLAIRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Année scolaire 20__ - 20__

Insérer ici le logo et le nom de la commission scolaire

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nom de l'école : Code d'organisme : Directrice ou directeur de l'école : Signature :	Adresse : Téléphone (code rég. et n°) : Télécopieur (code rég. et n°) :
Nom de l'élève : Code permanent : Date de naissance : Âge au 30 septembre : Cycle d'apprentissage : Classe : ___ année	Destinataire(s) du bulletin (*Cocher*) : Père ☐ Mère ☐ Tutrice, tuteur ☐ Autre ☐ Nom : Adresse : Téléphone, rés. (code rég.et n°) : Téléphone, trav. (code rég.et n°) : Autre n° :

Étape de communication : Début : Fin :	Assiduité								
	Étapes	1	2	3	4	1	2	3	4
	Jours d'absence								
	Jours de classe								

2. RÉSULTATS

A - MATIÈRES POUR LESQUELLES DES RÉSULTATS DÉTAILLÉS PAR COMPÉTENCE SONT REQUIS

Inscrire ici la matière Enseignante ou enseignant :	___ cycle									
	___ année					___ année				
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Résultat final	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Résultat final
Inscrire ici la compétence pour laquelle un résultat détaillé est requis										
Reproduire la ligne précédante autant de fois que nécessaire										
Résultat disciplinaire										
Moyenne du groupe										
Commentaires : *Inscrire ici, au besoin, des commentaires sur les forces, les défis et les progrès de l'élève*										

Reproduire ce bloc autant de fois que nécessaire

B - MATIÈRES POUR LESQUELLES SEUL LE RÉSULTAT DISCIPLINAIRE EST REQUIS

Inscrire ici la matière Enseignante ou enseignant :	___ cycle									
	___ année					___ année				
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Résultat final	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Résultat final
Résultat disciplinaire										
Moyenne du groupe										
Commentaires : *Inscrire ici, au besoin, des commentaires sur les forces, les défis et les progrès de l'élève*										

Reproduire ce bloc autant de fois que nécessaire

3. COMMENTAIRES SUR CERTAINES COMPÉTENCES

Commentaires sur deux des quatre compétences suivantes : *exercer son jugement critique*, *organiser son travail*, *savoir communiquer* et *travailler en équipe*		
	Étape 2	Étape 4
___ année		
___ année		

4. AUTRES COMMENTAIRES (SECTION À REMPLIR AU BESOIN)

Commentaires divers, notamment sur d'autres apprentissages prévus dans les projets de l'école ou de la classe

5. CHEMINEMENT SCOLAIRE (SECTION À REMPLIR UNIQUEMENT AU DERNIER BULLETIN DE L'ANNÉE SCOLAIRE)

Indication relative au passage à la classe supérieure

☐ L'élève poursuivra ses apprentissages dans la classe supérieure.

☐ L'élève poursuivra ses apprentissages dans la même classe, selon les modalités prévues dans son plan d'intervention.

Signature de la directrice ou du directeur _____ Date _____

« **ANNEXE VI**
(a. 29, 30.1 et 30.2)

BULLETIN SCOLAIRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
PREMIER CYCLE
Année scolaire 20__ - 20__

Insérer ici le logo et le nom de la commission scolaire

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nom de l'école : Code d'organisme : Adresse : Téléphone (code rég. et n°) : Télécopieur (code rég. et n°) : Directrice ou directeur de l'école : Signature :	Étape de communication : Début : Fin :
Nom de l'élève : Code permanent : Date de naissance : Âge au 30 septembre : Cycle d'apprentissage : Classe : ___ secondaire	Destinataire(s) du bulletin (*Cocher*) : Père ☐ Mère ☐ Tutrice, tuteur ☐ Autre ☐ Élève majeur ☐ Nom : Adresse : Téléphone, rés. (code rég. et n°) : Téléphone, trav.(code rég. et n°) : Autre n° :

2. RÉSULTATS

A - MATIÈRES POUR LESQUELLES DES RÉSULTATS DÉTAILLÉS PAR COMPÉTENCE OU PAR VOLET SONT REQUIS

Inscrire ici la matière Code de cours : Enseignante ou enseignant :	1re secondaire					2e secondaire				
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Résultat final	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Résultat final
Inscrire ici la compétence ou le volet										
Reproduire la ligne précédente autant de fois que nécessaire										
Résultat disciplinaire										
Moyenne du groupe										
Unités										
Absences										
Commentaires : *Inscrire ici, au besoin, des commentaires sur les forces, les défis et les progrès de l'élève*										

Reproduire ce bloc autant de fois que nécessaire

B - MATIÈRES POUR LESQUELLES SEUL LE RÉSULTAT DISCIPLINAIRE EST REQUIS

Inscrire ici la matière Code de cours : Enseignante ou enseignant :	1re secondaire					2e secondaire				
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Résultat final	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Résultat final
Résultat disciplinaire										
Moyenne du groupe										
Unités										
Absences										
Commentaires : *Inscrire ici, au besoin, des commentaires sur les forces, les défis et les progrès de l'élève*										

Reproduire ce bloc autant de fois que nécessaire

3. Commentaires sur certaines compétences

Commentaires sur deux des quatre compétences suivantes : *exercer son jugement critique*, *organiser son travail*, *savoir communiquer* et *travailler en équipe*		
	Étape 2	Étape 4
1re secondaire		
2e secondaire		

4. Autres commentaires (section à remplir au besoin)

Commentaires divers, notamment sur d'autres apprentissages prévus aux projets de l'école ou de la classe

5. Cheminement scolaire (section à remplir uniquement au dernier bulletin de l'année scolaire)

Indication relative au passage à la classe supérieure

- ☐ L'élève poursuivra ses apprentissages dans la classe supérieure.
- ☐ L'élève poursuivra ses apprentissages dans la même classe, selon les modalités prévues dans son plan d'intervention.

Signature de la directrice ou du directeur _____ Date _____

« **ANNEXE VII**
(a. 29, 30.1 et 30.2)

BULLETIN SCOLAIRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
DEUXIÈME CYCLE
Année scolaire 20__ - 20__

Insérer ici le logo et le nom de la commission scolaire

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nom de l'école : Code d'organisme : Adresse : Téléphone (code rég. et n°) : Télécopieur (code rég. et n°) : Directrice ou directeur de l'école : Signature :	Étape de communication : Début : Fin :
Nom de l'élève : Code permanent : Date de naissance : Âge au 30 septembre : Cycle d'apprentissage : Classe : ___ secondaire	Destinataire(s) du bulletin (*Cocher*) : Père ☐ Mère ☐ Tutrice, tuteur ☐ Autre ☐ Élève majeur ☐ Nom : Adresse : Téléphone, rés. (code rég. et n°) : Téléphone, trav. (code rég. et n°) : Autre n° :

2. RÉSULTATS

A - MATIÈRES POUR LESQUELLES DES RÉSULTATS DÉTAILLÉS PAR COMPÉTENCE OU PAR VOLET SONT REQUIS

Inscrire ici la matière Code de cours : Enseignante ou enseignant :	___ secondaire				
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Résultat final
Inscrire ici la compétence ou le volet					
Reproduire la ligne précédente autant de fois que nécessaire					
Résultat disciplinaire					
Moyenne du groupe					
Unités					
Absences					
Commentaires : *Inscrire ici, au besoin, des commentaires sur les forces, les défis et les progrès de l'élève*					

Reproduire ce bloc autant de fois que nécessaire

B - MATIÈRES POUR LESQUELLES SEUL LE RÉSULTAT DISCIPLINAIRE EST REQUIS

Inscrire ici la matière Code de cours : Enseignant :	___ secondaire				
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Résultat final
Résultat disciplinaire					
Moyenne du groupe					
Unités					
Absences					
Commentaires : *Inscrire ici, au besoin, des commentaires sur les forces, les défis et les progrès de l'élève*					

Reproduire ce bloc autant de fois que nécessaire

3. COMMENTAIRES SUR CERTAINES COMPÉTENCES

Commentaires sur deux des quatre compétences suivantes : *exercer son jugement critique*, *organiser son travail*, *savoir communiquer* et *travailler en équipe*		
	Étape 2	Étape 4
___ secondaire		

4. AUTRES COMMENTAIRES (SECTION À REMPLIR AU BESOIN)

Commentaires divers, notamment sur d'autres apprentissages prévus dans les projets de l'école ou de la classe

».

9. Le présent règlement entre en vigueur le 1er septembre 2010.

ANNEXE 2 Lettre de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport à la présidente du Conseil supérieur de l'éducation (juin 2007)

Gouvernement du Québec
La ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport
et ministre responsable de la région de Laval

Conseil supérieur de l'éducation
28 JUIN

Québec, le 27 juin 2007

Madame Nicole Boutin
Présidente
Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Madame la Présidente,

Conformément à l'article 458 de la Loi sur l'instruction publique, je soumets à l'examen du Conseil supérieur de l'éducation un projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Je vous demande de me transmettre l'avis du Conseil au sujet des modifications qui y sont envisagées.

Les modifications au régime pédagogique qui sont soumises à votre attention visent à rendre le bulletin et le bilan des apprentissages faciles à comprendre par les parents. Le projet de règlement précise que les résultats des élèves seront désormais exprimés en pourcentage et que les compétences seront libellées selon des termes usuels. Vous noterez aussi que ce projet prévoit que le redoublement sera possible après l'une ou l'autre des années du primaire.

Par ailleurs, devant les préoccupations de certains relativement à l'approche par compétences et au niveau d'acquisition des connaissances par les élèves, je demande au Conseil de produire un deuxième avis dans lequel sera examinée la manière de rendre compte des connaissances acquises par l'élève dans le bulletin et le bilan des apprentissages. Je vous demande de bien vouloir me transmettre cet avis au cours de l'automne 2007.

Je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

MICHELLE COURCHESNE

p. j. (1)

Québec
Édifice Marie-Guyart, 1re étage
1035, rue De La Chevrotière
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 644-0664
Télécopieur : 418 646-7551
Courriel : ministre@mels.gouv.qc.ca

Montréal
600, rue Fullum, 9e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1
Téléphone : 514 873-4792
Télécopieur : 514 873-1082

ANNEXE 3 Liste des organismes consultés par le Conseil supérieur de l'éducation

Liste des organismes consultés par le Conseil supérieur de l'éducation

Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ)

Association des cadres scolaires (ACSQ)

Association des commissions scolaires anglophones (ACSAQ)

Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS)

Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec (ADGCSAQ)

Association des directrices et directeurs généraux des établissements scolaires de l'enseignement privé (ADIGESEP)

Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ)

Association provinciale des enseignants et enseignantes du Québec (APEQ)

Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP)

Association québécoise des psychologues scolaires (AQPS)

Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)

Association québécoise pour les enfants avec des troubles d'apprentissage (AQETA)

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)

Fédération autonome de l'enseignement (FAE)

Fédération des comités de parents (FCPQ)

Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)

Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP)

Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPEQ-CSQ)

Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ)

Fédération du personnel de l'enseignement privé (FPEP-CSQ)

Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)

Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE)

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ)

ANNEXE 4 Extrait de l'Avis sur les projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle (avril 2010)

Extrait de l'Avis sur les projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle (CSE, 2010a)

« À la suite des modifications apportées au curriculum par la réforme de 1997, des modifications majeures ont été introduites au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Depuis, d'autres modifications ont été apportées au Régime. Le Conseil a analysé ces projets de modifications sur la base des grandes perspectives d'amélioration de l'éducation et de leur cohérence générale avec les orientations proposées par la réforme.

- En 1999, l'avis du Conseil s'appuie sur les grandes perspectives d'amélioration de l'éducation et la volonté de réforme et de renouvellement. Le Conseil reconnaît notamment le bien-fondé de l'organisation en cycles d'apprentissage (CSE, 1999a).

- En 2000, le Conseil souligne que la conjoncture appelle un régime pédagogique qui freine moins les élèves et qui est un émancipateur des dynamiques locales tout en étant structurant. Le Conseil recommande alors de donner plus de souplesse aux organisations (CSE, 2000).

- En 2001, en cohérence avec l'abolition du statut confessionnel des écoles, à laquelle il souscrit, le Conseil est favorable à l'idée de développer un cours d'éthique et de culture religieuse et réitère l'importance d'accorder au milieu scolaire du temps et des ressources pour s'approprier ces changements (CSE, 2001c).

- En 2005, le projet de règlement contient des modifications importantes concernant, entre autres, le cheminement scolaire des élèves et l'organisation scolaire. Trois grands principes sont au cœur de l'analyse du Conseil : la cohérence des modifications proposées au regard de l'esprit et des orientations de la réforme; l'attention portée à l'autonomie des commissions scolaires et des écoles; le bien-fondé des modifications proposées et l'assurance de disposer des moyens appropriés pour les réaliser (CSE, 2005).

- En 2007, les modifications proposées portent notamment sur le bulletin et le redoublement à l'intérieur d'un même cycle d'apprentissage. Le Conseil analyse alors ces modifications en fonction de la clarté, de la pertinence et de la précision de l'information transmise aux parents, de la cohérence des modifications avec les orientations du renouveau pédagogique et avec les objectifs du Programme de formation de l'école québécoise, de l'applicabilité des modifications et des moyens de soutenir les changements. Finalement, le Conseil se dit favorable à la possibilité de prolonger d'une année, une seule fois, un cycle du primaire, dans le contexte où cette mesure s'inscrit dans une organisation par cycle, où elle est exceptionnelle et où elle est appuyée par un plan d'intervention (CSE, 2007a).

- En 2008, le Conseil se montre favorable à l'implantation du programme *Éthique et culture religieuse*. Il s'agit d'un choix de société d'ouverture sur le monde et d'adaptation aux mutations sociales et culturelles du monde contemporain. Les arguments avancés par le Conseil en faveur de la déconfessionnalisation de l'école québécoise touchent à la fois les dimensions juridique, pédagogique, socioculturelle et sociale. En remplaçant le cours *Enseignement moral et religieux* par le cours *Éthique et culture religieuse*, le Conseil constate que le gouvernement du Québec franchit la dernière étape de déconfessionnalisation de l'école québécoise et ce choix est en cohérence avec ce qu'il a recommandé dans plusieurs avis antérieurs (CSE, 2008b). »

ANNEXE 5 Distinction entre l'évaluation traditionnelle et le nouveau processus d'évaluation

Distinction entre l'évaluation traditionnelle et le nouveau processus d'évaluation

Paradigme de l'enseignement	*Caractéristiques*	Paradigme d'apprentissage
L'évaluation est formative au quotidien et sommative à la fin de chaque séquence d'apprentissage ainsi qu'à la fin de l'année.	Types d'évaluation ⟷	L'évaluation est intégrée à l'apprentissage tout au long du cycle et certificative à la fin de celui-ci.
Les examens et les tests proposés font référence aux connaissances acquises.	Modalités d'évaluation ⟷	Les situations d'apprentissage proposées font référence aux compétences développées et aux connaissances mobilisées.
Les examens et les tests se rapportent à une seule discipline. Ils se situent à l'intérieur du contexte scolaire et il en résulte un produit unidimensionnel. Les épreuves écrites sont élaborées en fonction de réponses choisies ou construites, souvent courtes, parfois plus développées.	Instruments de mesure ⟷	Les situations d'apprentissage ciblent plus d'une discipline et se situent dans un contexte authentique. Le produit qui en résulte est multidimensionnel et se traduit sous forme de projets, de tâches complexes, d'échelles d'attitudes, de grilles d'observation, de grilles d'autoévaluation, etc. Les épreuves écrites nécessitent des réponses construites et sont colligées dans le portfolio.
Les examens et les tests se déroulent selon un temps déterminé et limité; l'espace et le lieu sont identiques pour tous les élèves.	Conditions d'administration ⟷	Les situations d'apprentissage n'ont pas une durée déterminée à l'avance. Celle-ci peut varier en fonction du rythme des élèves. L'espace et le lieu sont variables.
La mesure se prend à partir de la quantité d'information retenue et parfois la quantité de connaissances acquises.	Preuves de réussite ⟷	La mesure tient compte de la qualité de la compréhension, de la qualité des compétences développées, de la qualité des connaissances construites ainsi que du transfert des apprentissages.
L'interprétation est surtout normative et parfois critériée-analytique.	Interprétation des résultats ⟷	L'interprétation est dynamique, critériée-analytique et globale (à la fin du cycle).
Sur le bulletin, les résultats sont compilés par disciplines ou thèmes disciplinaires sous forme de notes en pourcentage (%), la moyenne du groupe et le rang centile sont indiqués. Aux niveaux préscolaire et primaire, on se sert de bulletins de type descriptif, avec indicateurs.	Transmission des résultats au bulletin ⟷	Les résultats sont compilés par compétences transversales et disciplinaires selon une échelle d'appréciation qui situe l'élève par rapport à ses apprentissages. Les bulletins sont descriptifs lorsqu'ils précisent des indicateurs de la compétence.
L'information est indiquée selon un cumul de notes : par étapes ou par objectifs. On retrouve parfois une conversion des notes en cotes.	Stratégies pour repérer l'information à porter au bulletin ⟷	L'évaluation est continue et se fait par cumul d'information : processus, produits, attitudes, etc. Le jugement professionnel de l'enseignant se fonde sur les critères d'évaluation et les profils des échelles descriptives.
L'élève mémorise et reproduit ce qu'il a appris. Il rédige des réponses courtes et élaborées. Il utilise ses connaissances en contexte scolaire.	Rôle de l'élève ⟷	L'élève résout des problèmes. Il rédige des réponses courtes et élaborées. Il utilise ses connaissances et démontre ses compétences en contexte authentique.
L'enseignant s'intéresse à la quantité d'information ou de connaissances acquises et à la capacité de les utiliser en contexte scolaire.	Rôle de l'enseignant ⟷	L'enseignant s'intéresse au développement des compétences et à l'utilisation des connaissances dans un contexte authentique.

Tableau 2.2 : D'un paradigme à l'autre, tableau-synthèse de l'évolution de l'évaluation des apprentissages (Archambault, 2005-2006; Jalbert et Munn, 1999; Tardif, 1999)

Source : Durand, Micheline-Joanne et Roch Chouinard (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats.* Montréal : Éditions Hurtubise HMH, p. 100.

Distinction entre l'évaluation traditionnelle et le nouveau processus d'évaluation

Paradigme de l'enseignement	*Caractéristiques*	Paradigme d'apprentissage
L'évaluation est formative au quotidien et sommative à la fin de chaque séquence d'apprentissage ainsi qu'à la fin de l'année.	Types d'évaluation ⟷	L'évaluation est intégrée à l'apprentissage tout au long du cycle et certificative à la fin de celui-ci.
Les examens et les tests proposés font référence aux connaissances acquises.	Modalités d'évaluation ⟷	Les situations d'apprentissage proposées font référence aux compétences développées et aux connaissances mobilisées.
Les examens et les tests se rapportent à une seule discipline. Ils se situent à l'intérieur du contexte scolaire et il en résulte un produit unidimensionnel. Les épreuves écrites sont élaborées en fonction de réponses choisies ou construites, souvent courtes, parfois plus développées.	Instruments de mesure ⟷	Les situations d'apprentissage ciblent plus d'une discipline et se situent dans un contexte authentique. Le produit qui en résulte est multidimensionnel et se traduit sous forme de projets, de tâches complexes, d'échelles d'attitudes, de grilles d'observation, de grilles d'autoévaluation, etc. Les épreuves écrites nécessitent des réponses construites et sont colligées dans le portfolio.
Les examens et les tests se déroulent selon un temps déterminé et limité; l'espace et le lieu sont identiques pour tous les élèves.	Conditions d'administration ⟷	Les situations d'apprentissage n'ont pas une durée déterminée à l'avance. Celle-ci peut varier en fonction du rythme des élèves. L'espace et le lieu sont variables.
La mesure se prend à partir de la quantité d'information retenue et parfois la quantité de connaissances acquises.	Preuves de réussite ⟷	La mesure tient compte de la qualité de la compréhension, de la qualité des compétences développées, de la qualité des connaissances construites ainsi que du transfert des apprentissages.
L'interprétation est surtout normative et parfois critériée-analytique.	Interprétation des résultats ⟷	L'interprétation est dynamique, critériée-analytique et globale (à la fin du cycle).
Sur le bulletin, les résultats sont compilés par disciplines ou thèmes disciplinaires sous forme de notes en pourcentage (%), la moyenne du groupe et le rang centile sont indiqués. Aux niveaux préscolaire et primaire, on se sert de bulletins de type descriptif, avec indicateurs.	Transmission des résultats au bulletin ⟷	Les résultats sont compilés par compétences transversales et disciplinaires selon une échelle d'appréciation qui situe l'élève par rapport à ses apprentissages. Les bulletins sont descriptifs lorsqu'ils précisent des indicateurs de la compétence.
L'information est indiquée selon un cumul de notes : par étapes ou par objectifs. On retrouve parfois une conversion des notes en cotes.	Stratégies pour repérer l'information à porter au bulletin ⟷	L'évaluation est continue et se fait par cumul d'information : processus, produits, attitudes, etc. Le jugement professionnel de l'enseignant se fonde sur les critères d'évaluation et les profils des échelles descriptives.
L'élève mémorise et reproduit ce qu'il a appris. Il rédige des réponses courtes et élaborées. Il utilise ses connaissances en contexte scolaire.	Rôle de l'élève ⟷	L'élève résout des problèmes. Il rédige des réponses courtes et élaborées. Il utilise ses connaissances et démontre ses compétences en contexte authentique.
L'enseignant s'intéresse à la quantité d'information ou de connaissances acquises et à la capacité de les utiliser en contexte scolaire.	Rôle de l'enseignant ⟷	L'enseignant s'intéresse au développement des compétences et à l'utilisation des connaissances dans un contexte authentique.

Tableau 2.2 : D'un paradigme à l'autre, tableau-synthèse de l'évolution de l'évaluation des apprentissages (Archambault, 2005-2006; Jalbert et Munn, 1999; Tardif, 1999)

Source : Durand, Micheline-Joanne et Roch Chouinard (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats.* Montréal : Éditions Hurtubise HMH, p. 100.

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

PRÉSIDENTE
Nicole *BOUTIN*

MEMBRES

Diane ARSENAULT
Directrice générale
Commission scolaire des Îles

Rachida AZDOUZ
Vice-doyenne
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Claire BERGERON
Parent
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

David D'ARRISSO
Étudiant au doctorat en administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Pierre DORAY
Professeur
Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Danielle GAGNON
Enseignante au secondaire
École Pointe-Lévy
Commission scolaire des Navigateurs

Keith W. HENDERSON
Directeur général (à la retraite)
Cégep John Abbott

Amir IBRAHIM
Coordonnateur des services éducatifs et responsable de la sanction des études (à la retraite)
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Claire LAPOINTE
Professeure
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Édouard MALENFANT
Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Linda MÉCHALY
Directrice
École primaire Murielle-Dumont
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Louise MILLETTE
Directrice
Département des génies civil, géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Louise PARADIS
Cadre
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Bernard ROBAIRE
Professeur
Département de pharmacologie et de thérapeutique
Faculté de médecine
Université McGill

J. Kenneth ROBERTSON
Directeur général
Champlain Regional College

Édouard STACO
Directeur
Direction des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Amine TEHAMI
Cadre
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Claire VENDRAMINI
Enseignante au préscolaire
École Saint-André
Commission scolaire de l'Énergie

Alain *VÉZINA*
Directeur général adjoint
Commission scolaire des Affluents

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE
Jean TREMBLAY
Membre adjoint d'office
Directeur général des politiques, de la recherche et de la planification stratégique
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE
Josée *TURCOTTE*

Conseil supérieur
de l'éducation
Québec

50-0473